Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9170520
Centre d'intérêt: 500

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative : avis au Ministre de l'éducation et à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la science / Conseil supérieur de l'éducation. -- Sainte-Foy : Le Conseil, [1991?].
57 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 50-0380.

ISBN 2-550-15606-4

Descripteur(s): Formation fondamentale • Rôle de l'école • Apprentissage • Pédagogie • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Intégration des apprentissages

Cet avis traite de l'intégration des savoirs qui, selon le Conseil, constitue un enjeu éducatif fondamental car elle concerne tout l'être de l'élève, tant son univers intérieur que son extériorisation dans des paroles et des gestes, tant son intelligence que son désir, sa volonté et son élan vers l'action. L'avis comprend trois chapitres. Le premier chapitre dit en quoi consiste l'intégration des savoirs, la situe au coeur de l'acte d'apprendre et en montre la nécessité au sein d'une société en mutation. Le deuxième chapitre constate le peu de place faite à l'intégration des savoirs dans le curriculum, les programmes, le matériel didactique, les pratiques pédagogiques, l'évaluation et l'ensemble de l'organisation scolaire. Le dernier chapitre propose des trajectoires d'avenir qui visent une meilleure intégration des savoirs: tracer un profil de sortie de l'école secondaire, recentrer les contenus sur l'essentiel, pratiquer une pédagogie axée sur l'acte d'apprendre et créer un environnement éducatif adéquat.

Type de document:

Ont participé à la rédaction de cet avis :

M. Jacques Bordage, coordonnateur de la Commission de l'enseignement secondaire et M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Agent de recherche : Denis Savard

Réviseur linguistique : Bernard Audet

Avis adopté à la 376e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 16 novembre 1990

ISBN : 2-550-15606-4
Dépôt légal : premier trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

9170520

Les notions qui, au lieu de s'élever de l'intérieur et du tréfonds de l'esprit, viennent exclusivement d'en haut et de l'extérieur, sans rencontrer quelque impression déposée à un niveau plus profond d'expérience pratique avec laquelle elles seraient susceptibles de s'amalgamer, ne possèdent pas la moindre vertu formatrice pour notre être.

Georg Kerschensteiner (1854-1932)

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: L'intégration des savoirs: un enjeu éducatif fondamental 5

1.1 Un processus qui va jusqu'à guider la conduite 5

1.2 Un processus qui se situe au cœur de l'acte d'apprendre 10

1.3 Un processus devenu nécessaire dans une société en mutation 15

CHAPITRE II: Une préoccupation qui n'est pas centrale dans l'enseignement secondaire 17

2.1 Une certaine présence dans le curriculum 17

2.2 Des programmes inégalement ouverts à l'intégration 18

2.3 Des guides pédagogiques et un matériel didactique dans le prolongement des programmes 22

2.4 Une pédagogie trop polarisée par «la matière à passer» 23

2.5 En évaluation, des pratiques qui diffèrent des orientations 25

2.6 Certains irritants organisationnels 26

CHAPITRE III: Des trajectoires d'avenir 29

3.1 Tracer un profil de sortie 29

3.2 Recentrer les contenus sur l'essentiel 32

3.3 Pratiquer une pédagogie intégratrice 35

3.4 Créer un environnement éducatif approprié 38

CONCLUSION 43

ANNEXES 45

INTRODUCTION

Les rapports du système scolaire avec la société sont tels que l'évolution de celle-ci amène continuellement les responsables de l'enseignement à s'interroger sur la qualité et la pertinence de l'éducation. Ces interrogations et les analyses qu'elles suscitent conduisent tantôt à l'introduction de nouveaux programmes, tantôt à des modifications aux régimes pédagogiques, tantôt à des ajustements organisationnels. Mais sous ces réaménagements apparaît toujours en filigrane une réflexion en éveil sur un enjeu éducatif fondamental : l'acte d'apprendre. Au cœur de celui-ci, et ce qui en constitue le noyau solide, se situe l'intégration des savoirs. C'est d'ailleurs par là que l'acte d'apprendre prend tout son sens et qu'il acquiert toute sa richesse.

C'est aujourd'hui de cette ***intégration des savoirs*** qu'entend traiter explicitement le Conseil. Il veut montrer qu'elle constitue un enjeu éducatif fondamental parce que, d'abord et avant tout, elle se passe ***dans la tête et le cœur de chaque élève***[1]. C'est là en effet que des savoirs sont retenus et prennent racine; c'est là aussi que des transformations intérieures, fondées sur l'appropriation de nouveaux savoirs, ont lieu; c'est à partir de là enfin que sont mis en œuvre des savoirs qui permettent de maîtriser les situations inédites ou de résoudre les problèmes nouveaux de la vie personnelle et sociale. L'intégration des savoirs est en somme un enjeu éducatif fondamental, d'abord parce qu'elle se situe au cœur de l'acte d'apprendre et de la réussite éducative de chaque élève, ce qui dépasse largement les simples résultats scolaires. Mais elle l'est aussi parce qu'elle permet à chaque élève d'assumer ses responsabilités, de forger sa conduite et de survivre dans une société en profonde mutation. L'avènement de la société de l'information et le changement rapide qui caractérise la société actuelle requièrent en effet une telle intégration des savoirs.

On entrevoit, d'ores et déjà, le sens qu'on entend donner ici au mot « savoir ». Il s'agit bien d'un sens large qui englobe à la fois les connaissances, les habiletés et les attitudes. En d'autres termes, le savoir dont on parle possède une amplitude qui lui permet d'inclure des savoirs au sens strict, des savoir-faire et des savoir-être. Le mot « savoir » a été préféré au mot « apprentissage ». Parler d'intégration des savoirs peut en effet permettre de dépasser l'approche mécaniste et liée au conditionnement extérieur, à laquelle on a trop souvent associé l'apprentissage, particulièrement ces dernières années. Pour sa part, le Conseil a constamment réaffirmé sa préférence pour une vision organique et humaniste de l'activité éducative. Quoi qu'il en soit, qu'on préfère parler d'intégration des savoirs ou d'intégration des apprentissages, on tente finalement de s'approcher d'une même réalité vécue dans l'être même de chaque personne qui apprend.

1. C'est dire autrement que l'intégration des savoirs concerne tout l'être de l'élève, tant son univers intérieur que son extériorisation dans des paroles et des gestes, tant son intelligence (la « tête ») que son désir, sa volonté et son élan vers l'action (le cœur). Les anciens Grecs parlaient ainsi de « **νοῦς** » (l'esprit, la raison, l'intelligence ou la tête) et de « **θυμός** » (le désir, la volonté, le ressort de l'action ou le cœur).

Il est de première importance cependant de distinguer l'intégration des savoirs dont on parle ici de l'intégration des matières. La première est une fin et la seconde, un moyen. L'une se vit au cœur même de l'acte d'apprendre de l'élève et l'autre est une stratégie parmi d'autres de l'acte d'enseigner. De même, l'une est un résultat éducatif — on peut même dire qu'elle témoigne de la réussite éducative —, tandis que l'autre se rattache plutôt à une méthode pédagogique[2].

D'entrée de jeu, il importe aussi d'affirmer que l'intégration des savoirs est un processus éducatif jamais achevé. Ici, plus que jamais peut-être, il faut parler d'éducation permanente. L'intégration des savoirs comporte certes des moments privilégiés, mais elle est essentiellement de nature évolutive et perfectible. La loi du tout ou rien ne joue pas ici: il y a des degrés d'intégration et chacun peut y franchir des étapes ou y atteindre des stades. Qui plus est, bien qu'elle en constitue un lieu tout à fait privilégié, l'école n'en a pas le monopole. Comme l'acte d'apprendre, dont elle constitue une dimension essentielle, l'intégration des savoirs accompagne la vie. On apprend et on intègre ses savoirs, non seulement à l'école, mais également tout au long de sa vie et dans tous ses milieux de vie.

Et pourtant, il est fort pertinent de parler d'intégration des savoirs en rapport avec cette période capitale des études secondaires. C'est en effet l'étape où le jeune cherche à se définir et à se construire une vie personnelle et sociale plus autonome. C'est aussi le moment des remises en question plus vives, y compris à l'égard de l'école dont on ne perçoit pas toujours bien le lien avec son évolution et sa vie personnelles. L'école secondaire se caractérise également comme un temps d'ouverture à tous les champs du savoir, entre lesquels les liens organiques ne sont pas perçus spontanément. Amenant enfin l'élève à faire des choix d'orientation, voire des choix professionnels, l'école secondaire doit se soucier du fait que cet élève devrait savoir le plus possible quels sont ses acquis. Autant pour la poursuite d'études où il sera davantage laissé à lui-même que pour son éventuel engagement dans la vie professionnelle, l'élève doit avoir pris conscience de ses connaissances, ses capacités, ses aptitudes, ses goûts et ses attitudes. À n'en point douter, la période de l'adolescence et des études secondaires constitue l'une des étapes privilégiées de l'intégration des savoirs.

Redécouvrir l'importance de l'intégration des savoirs, par delà toutes les recettes administratives ou pédagogiques, c'est se recentrer sur l'élève, sur sa démarche d'apprentissage et de développement, sur son besoin et son désir d'apprendre. C'est aussi replacer l'élève au centre du système éducatif et éviter d'éteindre en lui sa soif d'apprendre. C'est également accepter que l'activité éducative soit pour lui un acte significatif et lié à la vie, c'est-à-dire un acte qui réponde à un besoin profond de se développer et qui puisse contribuer à forger la conduite de tous les jours.

---

2. L'intégration des matières est une stratégie pédagogique qui vise à assurer l'enseignement d'une ou de plusieurs matières à travers l'enseignement d'une autre matière. Par exemple, « on fait du français » en « faisant des sciences de la nature ». Le Conseil préfère parler d'un rapprochement des matières dont il indiquera les dimensions essentielles au troisième chapitre.

L'école secondaire doit sans doute opérer un tel retournement, si elle entend mettre un frein à la démotivation des élèves qu'on y observe encore trop et même au décrochage qu'on y dénonce de plus en plus et qui ne dépend pas seulement des modifications apportées à la note de passage. Se préoccuper de l'intégration des savoirs, c'est-à-dire de ce qui se passe dans la tête, le cœur, les paroles et les gestes de chaque élève, c'est se soucier, par delà les performances institutionnelles, de la véritable réussite éducative.

À quelques reprises, le Conseil a attiré l'attention sur l'importance primordiale de cette question. Il a déjà parlé de l'intégration des connaissances et de l'expérience personnelle comme d'une contribution à la formation fondamentale[3]; il a dit aussi qu'apprendre pour de vrai exigeait qu'on puisse faire des liens entre les matières, d'un côté, entre les apprentissages scolaires et la réalité extrascolaire, de l'autre[4]; il a également rappelé qu'une formation de qualité rejoint la personne dans sa capacité d'intégrer l'ensemble de ses apprentissages[5]; il a enfin rappelé dernièrement que, grâce à l'intégration, les apprentissages à l'école cessent d'être artificiels pour devenir des outils de compréhension de soi-même et de la réalité ambiante[6] et qu'une pratique pédagogique pertinente amène l'étudiant à enraciner en lui-même ses divers apprentissages en faisant des liens entre eux, d'une part, et à établir des rapports entre ses apprentissages et la vie, d'autre part[7]. Tout cela renvoie, d'une manière ou d'une autre, à l'intégration des savoirs dont on parle ici.

Pour mener plus avant la réflexion en ce domaine, la Commission de l'enseignement secondaire, mandatée à cette fin par le Conseil, a procédé aux études documentaires et aux consultations appropriées. Dans cet esprit, elle a analysé quelques expériences étrangères pertinentes[8], procédé à une étude documentaire[9], organisé des tables rondes avec des personnes ressources et des élèves, visité quelques milieux scolaires[10] et fait parvenir un questionnaire à plus de cent personnes de l'ordre d'enseignement secondaire, choisies parmi des directeurs de services éducatifs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des enseignants.

---

3. CSE, ***La formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984, pp. 25-28, 44.
4. CSE, ***Apprendre pour de vrai***, Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985, pp. 17, 31, 37.
5. CSE, ***L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence***, Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1986, pp. 18-19.
6. CSE, ***Les Enfants du primaire***, Québec, 1989, p. 53.
7. CSE, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, Québec, 1990, p. 11.
8. On y réfère au troisième chapitre.
9. On trouve une bibliographie à l'annexe 2.
10. On trouve la liste des personnes consultées à l'annexe 1.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le ***premier chapitre*** montre que l'intégration des savoirs, se situant au cœur de l'acte d'apprendre de l'élève et favorisant son adaptation à une société en mutation, constitue un enjeu éducatif fondamental. Le ***deuxième chapitre*** constate le peu de place faite à l'intégration des savoirs dans le curriculum, les programmes, le matériel didactique, les pratiques pédagogiques, l'évaluation et l'ensemble de l'organisation scolaire. Le ***troisième chapitre*** propose des trajectoires d'avenir qui visent une meilleure intégration des savoirs : tracer un profil de sortie de l'école secondaire, recentrer les contenus sur l'essentiel, pratiquer une pédagogie axée sur l'acte d'apprendre et créer un environnement éducatif adéquat.

CHAPITRE I

L'INTÉGRATION DES SAVOIRS: UN ENJEU ÉDUCATIF FONDAMENTAL

L'intégration des savoirs est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre. Elle témoigne même de sa réussite. En ce sens, elle en est inséparable et en parler, c'est se situer d'emblée au cœur de l'acte d'apprendre. En parler, c'est aussi en montrer la nécessité dans une société qu'on dit aujourd'hui éclatée et en profonde mutation.

Ce chapitre comprend trois sections. La ***première*** dit en quoi consiste le processus de l'intégration des savoirs. La ***deuxième*** le situe au cœur de l'acte d'apprendre. Et la ***troisième*** en montre l'exigence au sein d'une société en mutation.

1.1 Un processus qui va jusqu'à guider la conduite

L'intégration des savoirs désigne ici le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. Cette démarche s'effectue donc, dans la tête, le cœur, les paroles et les gestes de l'élève, selon trois étapes qui n'ont rien d'un fonctionnement mécanique et automatique. Il s'agit, au contraire, d'un mouvement organique témoignant même du dynamisme créateur de la vie.

L'intégration des savoirs est d'abord un ***processus***. Le mouvement qui la caractérise n'est ni simple, ni linéaire. Il est en effet composé de plusieurs actes liés organiquement, de plusieurs dimensions de l'être personnel et il se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions de gestes et des retours réflexifs. Pensons, par exemple, à cet élève qui, dans le cadre d'un cours de français, doit mener une entrevue pour s'informer des goûts, des sentiments ou des opinions de quelqu'un[1]. Il devra d'abord donner sens à son entreprise, voir ce qu'elle signifie pour lui, anticiper le profit qu'il peut en tirer. Il s'interrogera ensuite sur ce qu'il peut faire et sur sa manière de procéder. Pour mener à bien son entrevue, il lui faudra s'ouvrir l'esprit, écouter, communiquer, s'adapter; il lui faudra aussi recueillir les propos, choisir les informations pertinentes, établir des liens entre elles et les organiser en un tout. Après être revenu sur certaines informations et en établissant de nouveaux liens, il parviendra peut-être à une meilleure organisation des éléments recueillis. Il présentera ensuite, par écrit ou oralement, le produit de son entrevue. Sa démarche ne sera complète que lorsqu'il aura effectué un retour réflexif sur la qualité du produit obtenu, sur sa manière de procéder et sur les règles ou les principes à appliquer ultérieurement dans des situations analogues. Cet exemple indique déjà que l'intégration des savoirs est un processus complexe, une démarche profondément incarnée et un cheminement subjectif, exigeant tout autant l'aide personnalisée d'un éducateur qu'un appui organisationnel global.

On a dit plus haut, cependant, que ce processus comportait trois étapes capitales. La première étape consiste, pour l'élève, à ***greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs***, qui apparaissent alors comme autant de points d'ancrage. Pour intégrer un savoir nouveau, l'élève a besoin de

1. ***Programme d'études. Français, langue maternelle, 3e secondaire***, p. 58.

le mettre en rapport avec les savoirs qu'il possède déjà, qu'il s'agisse, par exemple, de connaissances générales, littéraires, scientifiques ou techniques, de capacités théoriques ou pratiques ou encore d'attitudes d'ordre social ou culturel. En ce sens, toute information — comme toute «nouvelle», si inattendue soit-elle — n'est recevable et assimilable que sur la base d'un savoir déjà acquis[2].

C'est pour répondre à cette exigence d'acquis préalables que, dans l'enseignement des disciplines, on situe les objectifs terminaux les uns par rapport aux autres, selon la logique interne des principes organisateurs de la discipline, et que l'atteinte de ces objectifs se réalise à travers la poursuite d'objectifs intermédiaires. Par exemple, pour apprendre à diviser, l'élève doit savoir multiplier ou soustraire; pour relier à l'énergie solaire les formes d'énergie connues sur la terre, il doit savoir comment l'énergie est transformée, stockée et utilisée par un végétal ou un animal et connaître de quelle façon elle chemine à travers l'espace[3].

Il y a certes une logique de la matière ou de la discipline enseignée. Mais il y a aussi une logique des acquis de l'élève. Si la première fait appel à une didactique, la seconde requiert une pédagogie soucieuse de prendre en considération l'ensemble des acquis de l'élève — en tables rondes, les élèves nous ont rappelé qu'ils apprenaient des choses autant en dehors de l'école qu'à l'école même. Car l'élève n'intègre de nouveaux savoirs qu'en les ancrant dans ceux qu'il possède déjà et il ne chemine vers l'inconnu qu'à partir du connu. En ce sens, la nouveauté n'apparaît en chacun qu'en se greffant sur les contenus de la mémoire; créativité et acquis sont inséparables. La construction des savoirs et leur intégration reposent donc, en quelque sorte, sur une mémoire créatrice.

Mais l'ancrage sera d'autant plus profond que l'élève aura lui-même franchi l'étape du retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage. Il y a évidemment des stades dans l'évolution d'un jeune vers cette pensée formelle qui lui permet d'objectiver ses actes et de se situer comme à distance de ce qu'il vit. L'accès à la pensée formelle, qui permet ainsi au jeune d'analyser les facteurs qui influencent son acte d'apprendre ou encore d'en comprendre les mécanismes, se fait selon des étapes liées au développement même de la conscience[4]. La capacité de recul et d'objectivation qui l'accompagne — certains parlent ici de «métacognition» — joue toujours en faveur d'un enracinement plus profond ou d'une greffe plus solide des savoirs anciens et nouveaux.

---

2. Olivier Reboul, ***Qu'est-ce qu'apprendre?***, Paris, PUF, 1980, p. 20.

3. ***Programme d'études. Physique. Bloc 1, Bloc 2***, 1981, p. 22.

4. Jean Piaget et Bärbel Inhelder, ***Psychologie de l'enfant***, Paris, PUF, 1967. Les auteurs distinguent les stades sensorimoteur (0-2 ans), préopératoire (2-6 ans) opératoire concret (6-12 ans) et opératoire formel (à partir de 12 ans). Ce dernier stade constitue l'accès à l'abstraction et à la logique; on peut alors faire des liens entre des propositions énoncées et procéder à des déductions à partir d'hypothèses, par exemple.

La deuxième étape réside dans la ***restructuration de l'univers intérieur***. L'élève qui intègre de nouveaux savoirs modifie en effet l'organisation interne — on parle parfois de structure interne — de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes. En enrichissant ses connaissances, en acquérant des habiletés ou en développant des attitudes, l'élève restructure l'ensemble de ses savoirs. En créant ainsi des liens nouveaux, plus nombreux et plus riches, entre les savoirs acquis antérieurement, il contribue certes à les consolider et à les affermir. Mais, en même temps, il les resitue les uns par rapport aux autres, les replace dans un ensemble qui peut en être modifié, en somme les restructure et les réunifie.

Ainsi, la connaissance d'une œuvre littéraire s'enrichira et s'approfondira lorsqu'elle sera mise en relation avec une autre œuvre ou avec l'œuvre totale d'un auteur. Mais elle obligera bien souvent, en outre, à une modification de la première interprétation. De même, un événement historique déjà interprété pourra acquérir un sens nouveau en étant mis en lien avec la situation économique, sociale, religieuse ou politique d'alors. La modification ne se limite donc pas à un enrichissement ou à une consolidation des acquis antérieurs. Elle fait souvent apparaître une nouvelle organisation des savoirs, acquis aussi bien à l'occasion d'exercices mathématiques que dans la fréquentation des arts[5].

L'intégration conduit ainsi l'élève à réorganiser ses savoirs. La modification intérieure qui se produit en lui peut être assimilée à une restructuration. En effet, quand il s'approprie un savoir nouveau, l'élève s'engage dans une démarche de production d'un nouvel état de ses savoirs, dépendant de ses acquis antérieurs[6]. Le déséquilibre introduit par un important nouveau savoir prépare un nouvel équilibre de l'ensemble des savoirs acquis. Et dans ce chemin de l'intégration des savoirs, ce qui distingue finalement l'expert

5. L'intégration des savoirs serait, probablement, largement favorisée si, cessant de dichotomiser le cerveau, de spécialiser les hémisphères, on les voyait comme une suite fonctionnelle, des endroits où sont localisées (mais localisées simplement) des fonctions spécifiques mais formant un tout grâce aux liens inter-hémisphériques. Concrètement, cela veut dire qu'il n'appartient pas aux seules mathématiques de développer l'analyse et la synthèse. La musique, les arts le peuvent aussi. Et qu'il y a moyen en mathématiques d'être créatif. Voir, à ce sujet : Jean-Paul Despins, « Neuropsychologie de la musique et neuropédagogie », allocution au Congrès de la Société de musique des universités canadiennes, Québec, Université Laval, juin 1989. Pour poursuivre de telles réflexions sur le cerveau, l'apprentissage et l'intégration des savoirs, voir, par exemple : Steven Rose, ***Le Cerveau conscient***, Paris, Seuil, 1975; Charles Hampden-Turner, ***Maps of the Mind***, New York, Macmillan Publishing Company, 1982. Edgard Morin écrit : « Certes on ne peut connaître qu'en distinguant mais aussi on ne peut connaître qu'en rattachant », dans ***L'Ingénieur***, vol. 3, n° 5, octobre 1990.

6. Maryvonne Sorel, « L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? », dans ***Éducation permanente***, n°s 88-89, p. 10.

du novice, c'est que le premier est parvenu, par des modifications successives, à se donner des structures plus vastes et mieux organisées[7]. Et ce qui distingue ici l'élève qui apprend de celui qui n'apprend pas, c'est l'aptitude du premier à créer de nombreux rapports entre ses savoirs anciens et ses savoirs nouveaux. En somme, chaque fois qu'un élève incorpore vraiment un nouveau savoir, il établit des liens qui peuvent aller jusqu'à une restructuration en profondeur de ses savoirs antérieurs. C'est dire que l'intégration des savoirs modifie l'univers intérieur de l'élève. On entrevoit déjà à quel point elle est inséparable de l'exercice et du développement de l'intelligence.

La troisième étape consiste, pour l'élève, à ***transférer ses savoirs***. Cela signifie que l'élève a développé une compétence — pouvant inclure un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes — qu'il peut mettre en œuvre lorsqu'il en éprouve le besoin ou lorsque les circonstances l'y obligent. Le savoir passe alors dans l'action; il guide la conduite. Ce pouvoir de transfert suppose que l'élève a mis en relation ses savoirs et qu'il les a vraiment incorporés, mise en relation et incorporation lui assurant une rétention à moyen et à long termes[8].

De fait, on ne peut qualifier d'intégrée ou d'incorporée une connaissance oubliée à brève échéance, un savoir-faire qui ne devient pas comme une seconde nature ou une attitude qui n'a pas vraiment pris racine. Le transfert repose sur une incorporation durable; il exige une certaine permanence du savoir acquis. En un sens, celui qui a intégré un savoir a franchi un seuil, il a traversé une frontière. Ses « acquis sont intégrés au savoir antérieur et, s'il s'agit d'un savoir-faire, ils sont intégrés au fonctionnement et le sujet en fait usage spontanément en toutes sortes de circonstances[9] ». Malgré le seuil franchi, pour éviter de tomber dans l'oubli et de perdre leur facilité à être rappelés, les savoirs acquis doivent être réutilisés et réactivés à l'occasion.

Le transfert réside donc dans l'utilisation par l'élève de savoirs acquis antérieurement, dans des contextes semblables ou des situations nouvelles. Ce transfert peut être proprement scolaire ou « académique ». Il correspond alors à la capacité de l'élève d'appliquer un savoir acquis dans un contexte scolaire semblable à celui de l'apprentissage : par exemple, l'élève utilise ses connaissances mathématiques sur les vecteurs pour calculer, en physique, la résultante d'un ensemble de deux forces données parallèles mais de sens opposé. Lors de nos rencontres avec eux, les élèves nous ont signalé qu'il leur arrivait assez souvent de réinvestir dans un cours ce qu'ils avaient appris

7. Michel Saint-Onge, « Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs ? », dans ***Pédagogie collégiale***, vol. 3, n° 2, décembre 1989, p. 11.

8. Jacques Laliberté, « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage », dans ***Pédagogie collégiale***, vol. 3, n° 3, février 1990, pp. 50-52.

9. Pierre Angers et Colette Bouchard, « L'intégration des connaissances dans l'apprentissage », dans ***L'activité éducative, une théorie, une pratique***, Saint-David, Centre de développement en environnement scolaire, 1983, p. 48.

dans un autre cours. Le transfert peut aussi être opérationnel. Il consiste alors à pouvoir exercer, dans des situations nouvelles hors de l'école, des compétences acquises à l'école : par exemple, l'élève se sert de ses notions mathématiques et géométriques pour construire un abri pour les oiseaux. On retrouve ce type de transfert dans des stages ou des activités parascolaires. Le transfert peut enfin être intégral. Il consiste alors à faire usage de ses savoirs spontanément, dans les circonstances concrètes ou situations de la vie où ils sont appropriés. Ce dernier transfert témoigne d'une profonde incorporation de nombreux savoirs, car il place l'élève sur le chemin de la résolution originale de ses problèmes, de la maîtrise autonome d'un cadre de vie ou encore de la prise en charge personnelle de ses rôles sociaux[10]. Ici, le savoir acquis guide véritablement la conduite. Un tel transfert ne peut être qu'amorcé à l'étape de l'adolescence.

On l'a dit : l'intégration des savoirs, y compris le transfert, est de nature évolutive et perfectible. Elle se poursuivra toute la vie durant ; elle n'est que l'un des visages de l'éducation permanente. C'est un chemin qu'on emprunte dès le plus jeune âge et qui présage ce qu'on sera capable de réaliser dans la vie adulte[11]. Il est pourtant possible de dire quelques mots sur le ***résultat éducatif*** auquel elle peut conduire, dès la fin du secondaire.

Il faut bien noter, d'abord, que l'éducation formelle n'est pas le seul lieu qui puisse produire un tel résultat éducatif. Les activités à caractère optionnel organisées par l'école, les compétitions culturelles ou sportives, les visites de musée, les classes de nature ou toute autre activité parascolaire peuvent être occasion de greffe d'un nouveau savoir, de transformation de l'univers intérieur et, plus particulièrement peut-être, d'application et de transfert des savoirs à des situations nouvelles[12]. À cela s'ajoutent la fréquentation des médias, avec leur masse d'informations, la vie au sein de la famille, avec ses situations variées, et la participation à la vie sociale, avec ses contraintes nombreuses, comme autant d'occasions de développer des compétences, d'établir de nouveaux liens entre des savoirs déjà acquis, de réorganiser intérieurement ses savoirs ou de les appliquer dans des contextes nouveaux.

Cela dit, il faut surtout noter que l'élève qui a intégré ses savoirs a tout au moins amorcé le développement de toutes les dimensions de ce que le rapport Parent appelait son « intelligence totale[13] ». Qui plus est, cet élève a aussi ouvert la voie du développement de toute sa personne, puisque l'intégration des savoirs fait justement appel à son désir, à sa motivation et à des attitudes elles-mêmes fondées sur des valeurs reconnues et acceptées.

---

10. Louis D'Hainaut, ***Des fins aux objectifs***, Paris, Fernand Nathan, 1983, pp. 285-286.

11. J. Hoetker, « The Limitations and Advantages of Behavioral Objectives in the Arts and Humanities : A Guest Editorial », dans ***Foreign Language Annals***, n° 3, 1970, pp. 560-565.

12. CSE, ***Les Activités parascolaires : un atout pour l'éducation***, Québec, 1989, p. 25.

13. « [...] Et c'est l'intelligence totale qui attend son épanouissement. Non seulement il faut développer et meubler la mémoire, on doit aussi faire appel à l'imagination et aux dons créateurs. Ces facultés sont trop souvent étouffées par un enseignement qui valorise plutôt l'érudition que l'expression. » ***Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec***, Québec, 1964, tome 2, n° 20.

Il faut donc parler d'un élève qui, d'une part, soit capable de retenir ou d'ancrer en lui-même des données significatives et de faire des liens entre des observations et des idées et qui, d'autre part, puisse rapprocher la théorie de la pratique et la pensée de l'action. Cet élève aura aussi acquis les savoirs qui lui permettent d'aller plus loin ou de passer à une étape ultérieure. En un sens, ce sera également un élève plus sûr de son identité, parce que davantage organisé et unifié intérieurement. Ce sera enfin un élève qui exerce un meilleur contrôle sur les situations de sa vie quotidienne, précisément parce qu'il est capable d'appliquer ses savoirs ou d'en faire la source de ses actions.

En contrepartie, l'élève qui n'aura pas su intégrer ses savoirs pourra connaître des blocages qui peuvent même contribuer à tuer son désir d'apprendre, voire à l'amener jusqu'à l'abandon scolaire. En effet, si des étapes ne sont pas franchies en temps et lieu, si des savoirs ne sont pas greffés au moment opportun, si l'intégration n'est pas réalisée lorsqu'elle devrait l'être, le cheminement personnel pourra en être perturbé et il pourra s'avérer difficile de continuer d'avancer.

1.2 Un processus qui se situe au cœur de l'acte d'apprendre

L'intégration des savoirs n'est pas extérieure à l'acte d'apprendre. Elle en est même le cœur. Elle n'est pas de l'ordre des moyens pédagogiques à utiliser ou à laisser de côté. Elle est une finalité à poursuivre et elle témoigne ultimement de la réussite de l'acte d'apprendre, dont on rappelle ici trois axes essentiels.

Le premier axe indique que ***l'acte d'apprendre exige une assise***. Tout le personnel enseignant pourrait en témoigner : les stratégies pédagogiques les mieux structurées et les plus éprouvées s'avéreront inefficaces sans ce « presque-rien » pourtant essentiel : le besoin et le désir de savoir de l'élève. Telle est bien la première assise de l'acte d'apprendre. C'est sur la base de ce besoin et de ce désir que l'élève amorce sa quête de savoir. C'est également sur ce besoin et ce désir d'apprendre, sur les intérêts qu'ils suscitent et sur les étonnements qu'ils contiennent que vont se greffer les premiers savoirs. La première tâche de l'école et de toute pédagogie est, tout au moins, de ne pas tuer ce désir et ces intérêts, mais plutôt, de les éveiller, et au mieux, de les cultiver. Ce sont eux qui conduisent finalement au plaisir d'apprendre, meilleure garantie de toute intégration des savoirs. On constatera facilement que, en l'absence d'un tel désir et de tels intérêts, non seulement la motivation et l'engagement n'existent pas, mais l'accès au savoir se fait mécaniquement et de manière non significative, compromettant ainsi son intégration[14].

14 Voir, par exemple : Claparède, ***L'Éducation fonctionnelle***, Paris-Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1958. Claparède y rappelle que le besoin d'apprendre est l'assise première de l'acte d'apprendre et que toute activité est d'ailleurs suscitée par un besoin (p. 47). Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature. C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'escrime à obtenir de ses malheureux élèves : leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent, pour eux, à aucun besoin (p. 155).

Le savoir initial de l'élève est l'autre aspect de cette assise de l'acte d'apprendre. Interpréter une nouvelle information n'est en effet possible que sur la base d'informations déjà acquises par l'élève; tout nouveau savoir-faire que l'élève cherche à développer met en œuvre des savoir-faire déjà acquis; l'attitude que l'élève est en voie d'intérioriser n'est pas indépendante des attitudes qu'il a déjà incorporées. L'élève possède en effet des savoirs formés de toutes « les représentations qui se sont élaborées en lui à partir de son interaction avec la réalité et des modèles de la culture ambiante qui ont informé sa manière de voir et de comprendre. Ces représentations ont elles-mêmes été progressivement modifiées par la confrontation avec les perceptions d'autrui[...][15] ».

C'est donc à partir de ce savoir initial que l'élève peut véritablement bâtir son nouveau savoir. C'est sur la base de ses expériences et de ses conceptions initiales[16] en constante interaction que l'élève interprète, par exemple, de nouvelles informations. Ces expériences et ces conceptions — ces savoirs d'expérience et ces savoirs théoriques, peut-on dire autrement — constituent à la fois les structures d'accueil des nouvelles données et les structures qui permettent de décoder ces données, de les mettre en lien avec des données antérieures et finalement de leur donner sens. En un mot, elles sont les outils de l'activité intégratrice essentielle à l'acte d'apprendre. Les nouveaux savoirs qui ne s'appuient pas, en quelque manière, sur cette assise ont toutes les chances d'être vite oubliés. Il y a là des conséquences à tirer pour une pédagogie soucieuse du fait que l'élève « apprenne pour de vrai ».

Le deuxième axe tourne autour du fait qu'***apprendre, c'est faire des liens*** successifs, nombreux et signifiants. C'est en effet par une série de mises en relation que l'élève construit ses savoirs en rapprochant l'étranger du familier, le nouveau de l'ancien et l'inconnu du connu. Ce sont ces relations qui organisent les savoirs, jusqu'à en faire éventuellement un seul tout[17].

15. Gérard Arthaud, ***L'intervention éducative***, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 1989, p. 122. Voir l'annexe 3.

16. Pour plus de précision sur cette notion de conception, voir : André Giordan et Gérard de Vecchi, ***Les Origines du savoir***, Genève, Delachaux, 1987, pp. 79-88.

17. « The really control and essential meaning of « cognitive structure » ought to be a set of cognitive items that are somehow interrelated to constitute an organized whole or totality; to apply the term « structure » correctly, it appears that there must be, at minimum, an ensemble of two or more elements together with one or more relationships interlinking these elements », J.H. Flavell, « Stage-related Properties of Cognitive Development », dans ***Cognitive Psychology***, n° 2, 1971, p. 445.

L'élève qui apprend est celui qui, un peu à la manière du spécialiste, sait par des relations nombreuses organiser les informations qui lui sont transmises. Il apprend certes en étendant son savoir, mais aussi en l'organisant, ce qui l'amène sans cesse à établir de nouveaux liens[18]. La variété, la précision et la pertinence des liens effectués contribuent ainsi à la qualité de l'acte d'apprendre et, ultimement, à la valeur du savoir possédé. Et ces liens, une fois créés, assurent la rétention et facilitent le rappel des savoirs ainsi intégrés.

L'élève qui fait ainsi des liens est actif, voire créateur, et tire pour autant profit de ses propres expériences et conceptions. Il risque même d'éprouver profondément ce plaisir d'apprendre — ce que certains ont déjà appelé la joie de connaître —, qui nourrit le désir, favorise l'acquisition de nouveaux savoirs et suscite l'apparition de nouveaux liens. Il y a ici aussi un défi majeur pour une intervention pédagogique centrée sur celui qui apprend.

Le troisième axe se réfère à la ***signification pour l'élève de ce qu'il apprend***. L'élève ne se passionnera pas pour la chimie et il ne s'intéressera pas davantage à la géographie s'il ne saisit pas la signification que ces savoirs peuvent acquérir pour son esprit et pour sa vie. Il en éprouvera, en quelque manière, la pertinence et la signification au regard du développement de son esprit, de sa lecture de la vie personnelle et sociale ou de sa compréhension du monde, en les transférant et en les appliquant aux moments opportuns.

L'élève a besoin que son savoir soit significatif, comme l'ont rappelé les participants à nos tables rondes. Cela indique d'abord que ce savoir doit s'enraciner chez lui dans un véritable intérêt. Cela concerne aussi les liens qu'il peut établir entre les diverses choses qu'il apprend à l'école. Mais cela fait également appel aux liens à établir entre les savoirs acquis à l'école, ceux qui sont acquis hors de l'école et dans la vie en général. Un savoir qui n'est pas significatif — c'est-à-dire un savoir pour lequel le jeune ne peut entrevoir ni d'intérêt ni de sens ni d'utilité — risque fort de ne pas être retenu longtemps et, encore moins, d'être appliqué à des situations nouvelles.

Il faut le constater : l'intégration des savoirs s'amorce au cœur même de l'acte d'apprendre. Premièrement, l'élève apprend sur la base d'un besoin d'apprendre et d'un savoir initial; il intègre de même ses savoirs nouveaux, en

---

18. R. J. Sternberg, « Intelligence and Non Entrenchment », dans ***Journal of Educational Psychology***, n° 73, 1981, pp. 1-16; C. Bereiter et M. Scardamalia, « Educational Relevance of the Study of Expert », dans ***Interchange***, n° 17, vol. 2, 1986, pp. 10-19. On distingue aujourd'hui la connotation d'un terme de sa dénotation, ce que les anciens auteurs appelaient sa compréhension et son extension. La compréhension (connotation) réside dans l'accès à l'idée centrale ou à l'ensemble des caractères essentiels désignés par un terme; l'extension d'un terme (la dénotation) recoupe l'ensemble des objets, individus ou exemples auxquels peut renvoyer le concept. C'est la compréhension qui permet d'organiser les éléments et de faire les liens entre eux. Et c'est l'extension qui permet de faire l'application du concept à des situations et à des cas particuliers. Ce sont donc deux aspects fondamentaux de l'acte d'apprendre et de l'intégration des savoirs.

commençant par les greffer sur ses savoirs antérieurs. Deuxièmement, l'élève apprend s'il fait des liens et établit des relations; il intègre également ses savoirs en réorganisant sans cesse son univers intérieur, c'est-à-dire en refaisant des liens entre les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'il acquiert. Troisièmement, l'élève apprend si le savoir proposé revêt pour lui quelque signification; il intègre de même ses savoirs en les appliquant et en les transposant dans de nouvelles situations, c'est-à-dire en en révélant la signification dans l'action. En un sens, parler de l'intégration des savoirs, c'est donc tenir un discours sur l'acte d'apprendre et s'ouvrir modestement à ce qui se passe ou devrait se passer dans la tête, le cœur, les paroles et les gestes de l'élève.

1.3 Un processus devenu nécessaire dans une société en mutation

L'intégration des savoirs constitue un enjeu éducatif fondamental, non seulement parce qu'elle se situe au cœur de l'acte d'apprendre, mais aussi parce qu'elle permet de forger sa conduite et de survivre dans une société en mutation. On retient ici deux aspects de cette mutation qui entretiennent des liens évidents avec l'intégration des savoirs[19].

Le premier aspect a trait à l'***avènement de la société de l'information***. L'élève doit déjà faire face, et il le fera encore davantage dans sa vie adulte, à la puissance et à l'omniprésence des techniques de communication et d'information — en particulier la télévision et l'informatique — et, par conséquent, à la masse infinie des informations. Ce volume d'informations, aussi accablant que déroutant, l'oblige déjà à sélectionner, dans la masse des données, celles qui lui seront utiles. Or, la sélection d'une nouvelle information, sa rétention et son rappel en vue d'une utilisation appropriée sont intimement liés au processus d'intégration des savoirs.

C'est en effet sur la base des informations qu'il a déjà acquises que l'élève sélectionne de nouvelles données. De fait, toute nouvelle information est interprétée en fonction de ce qu'il sait déjà et l'absence d'informations suffisantes lui rend difficile l'acquisition d'une nouvelle information[20]. La nouvelle information a besoin d'un terreau approprié pour prendre racine.

L'élève peut aussi retenir une nouvelle information d'autant mieux qu'elle s'insère dans un ensemble ou une organisation qui lui donne sens. Pour être vraiment conservée, l'information a besoin d'un tel point d'ancrage. Autrement dit, pour entrer dans la mémoire vivante de l'élève, elle requiert une telle structure d'accueil.

---

19. Pour une analyse plus large de quelques aspects majeurs de cette mutation, voir : CSE, ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle***, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990, chapitre II.

20. J.F. Voss, « Learning and Transfer in Subject-matter Learning : A Problem-solving Model », cité par Richard S. Prawat, « Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students : A Research Synthesis », dans ***Review of Educational Research***, vol. 59, n° 1, p. 2; Olivier Reboul, ***Qu'est-ce qu'apprendre ?***, p. 20.

Cette information choisie et retenue doit aussi pouvoir être rappelée par l'élève. Pour la retrouver, l'élève doit suivre une démarche apparentée à une résolution de problème, exigeant des capacités comme celles du questionnement, de l'analyse, de l'identification de l'essentiel, de la généralisation ou de l'application dans un contexte nouveau. Qu'il s'agisse en somme de la sélection, de la conservation ou du rappel de l'information, l'intégration des savoirs de l'élève est en jeu. Sans la mise en œuvre de ces activités, l'élève peut paradoxalement paraître sous-informé tout en étant sur-informé, au sein d'une société de l'information. L'intégration des savoirs crée chez l'élève les axes de référence essentiels lui permettant de situer une information et de lui donner sens. Elle fournit à l'élève les structures d'accueil, de conservation et d'application des informations, précisément au cœur d'une société de l'information. Raison de plus d'y voir un enjeu éducatif fondamental.

Le second aspect se rattache au ***changement rapide qui caractérise la société actuelle***. Force est de constater que la vie personnelle et professionnelle des individus tout comme la vie sociale dans son ensemble s'aménagent dans la mobilité. L'évolution constante — on parle souvent de la permanence du changement — nécessite que l'élève développe dès son plus jeune âge la capacité de s'adapter sans perdre pour autant son identité. Des participants aux tables rondes organisées par la Commission de l'enseignement secondaire ont rappelé que cette adaptation, reposant sur une plus grande autonomie de l'élève, devenait même une question de survie dans une société en mutation.

S'adapter au changement rapide, constitutif de cette société, exige de l'élève qu'il acquière, pour aujourd'hui et pour demain, des connaissances, des habiletés et des attitudes générales et transférables, qui lui permettent de s'ajuster à des situations diverses et imprévues. Il lui faut et il lui faudra en effet être capable d'adapter sa conduite à la situation, de faire face à des difficultés imprévues, d'improviser et d'inventer dans des contextes inédits. Telle est l'adaptabilité que requiert la mutation sociale, adaptabilité qui repose elle-même sur des savoirs possédant un haut degré de généralité et de transférabilité.

L'élève a donc besoin de développer en lui-même ces savoirs génériques et transférables qui lui permettent de s'ouvrir à des contenus divers et de s'adapter à des situations variées. C'est sur cette base qu'il peut accueillir des expériences, en extraire l'essentiel, les mettre en relation les unes avec les autres, les insérer dans un ensemble et utiliser les savoirs acquis dans des circonstances nouvelles. Somme toute, ces savoirs génériques et transférables peuvent être assimilés à des compétences, c'est-à-dire à des ensembles de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui puissent permettre aujourd'hui à l'élève, et demain à l'adulte, d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles.

Mais ces savoirs génériques doivent aussi s'organiser, et de plus en plus profondément au cours des années, en véritable structure où sont mis en place des axes de référence qui assurent à l'individu la préservation de son identité.

L'intégration des savoirs, telle qu'on l'interprète ici, permet donc aux individus à la fois l'adaptation à la nouveauté et l'affirmation de soi, l'accueil de ce qui est étranger et la fidélité à soi-même, l'ouverture et l'identité. Elle repose sur une structuration de l'univers intérieur et donc sur une organisation définie et quelque peu refermée sur elle-même. Mais justement cette structuration est assez générale pour permettre l'adaptation à des situations inédites et l'accueil de la nouveauté. Une société en perpétuel changement a besoin de cet individu à la fois organisé et adaptable, à la fois structuré et ouvert. C'est ce type d'individu que peut produire une intégration des savoirs réussie.

* *
*

L'intégration des savoirs est au cœur même de l'acte d'apprendre de l'élève et elle est l'une des exigences importantes liées à son action dans une société en mutation. C'est ce qui en fait un enjeu éducatif fondamental. Ce l'est, de toute évidence, pour l'école secondaire. Mais il ne faut pas tout attendre d'elle. Il faut pourtant demander à l'école de faire tout ce qu'elle peut pour se centrer sur la démarche de l'élève et pour créer les conditions les plus favorables à une sérieuse intégration des savoirs — là réside en quelque sorte l'obligation de l'école —, tout en se rappelant qu'une intégration réussie ne peut être réalisée de façon automatique et qu'elle est finalement l'œuvre de toute une vie.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

1. **recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer que l'*intégration des savoirs*, se situant *au cœur de l'acte d'apprendre* et étant *l'une des exigences importantes d'une société en mutation*, constitue pour chaque école un *enjeu éducatif fondamental*;**

2. **invite fortement les agents scolaires à *ressaisir ensemble leur action éducative*, à partir de la *perspective de l'intégration des savoirs*;**

CHAPITRE II

UNE PRÉOCCUPATION QUI N'EST PAS CENTRALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Il peut sembler étrange que la préoccupation de l'intégration des savoirs n'apparaisse pas comme centrale à l'école, alors qu'elle constitue une dimension essentielle de l'acte d'apprendre et qu'elle témoigne même de sa réussite. Et pourtant tel est bien le cas, quelle que soit la direction vers laquelle on tourne son regard, qu'il s'agisse du curriculum, de la pratique pédagogique ou de l'organisation scolaire, par exemple. Non pas que cette préoccupation soit totalement inexistante : il serait injuste de l'affirmer. Des documents la contiennent à l'état plus ou moins explicite et des enseignants la poursuivent effectivement tant bien que mal au cœur de leur pratique quotidienne. Mais, on le constatera, la « révolution copernicienne », qui ferait de l'intégration des savoirs et donc de la démarche d'apprentissage et de développement de l'élève la préoccupation centrale de l'école, est loin d'être réalisée.

Le présent chapitre comprend ***six sections***, dans lesquelles on analyse brièvement la présence de cette préoccupation de l'intégration des savoirs dans le curriculum, les programmes, le matériel didactique, la pédagogie, l'évaluation et l'organisation scolaire. Car ce sont là, si l'on peut dire, les facteurs qui en favorisent normalement la réalisation.

2.1 Une certaine présence dans le curriculum

Les visées poursuivies par le curriculum du secondaire se retrouvent d'abord dans le document où s'exprime la politique éducative[1]. Ce document parle peu d'intégration des savoirs en tant que telle, mais il affirme que l'éducation scolaire vise à ***développer la personne dans toutes ses dimensions***[2] ; qu'il faut en conséquence assurer le développement d'une personne considérée comme un être social en rapport étroit avec une collectivité enracinée dans une histoire commune et une culture particulière. Le document ajoute également qu'il s'agit de former une personne capable d'agir sur les plans personnel et social et apte à s'intégrer socialement et professionnellement[3]. Cette politique éducative s'inspire, dans l'ensemble, d'une vision humaniste intégratrice des connaissances, des habiletés et des attitudes à la fois d'ordre intellectuel, affectif, esthétique, social, moral et spirituel[4]. Une telle perspective n'est évidemment pas sans lien avec l'une ou l'autre des étapes essentielles de l'intégration des savoirs dont on a parlé plus haut.

De plus, la politique éducative reconnaît que l'école, dans l'exercice de ses fonctions propres et en raison des moyens spécifiques dont elle dispose, peut réaliser ce qui est difficilement réalisable ailleurs avec le même degré d'efficacité : elle rend ainsi possible la ***cohérence des divers apprentissages*** et l'intégration des connaissances et des expériences chez les jeunes[5]. Le gouvernement reconnaît, dans un autre document de sa

1. MEQ, ***L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action***, Québec, 1979.
2. ***Ibid.***, 2.2.1, p. 26.
3. ***Ibid.***, 2.2.4, p. 26. Cette perspective d'ensemble rejoint, par exemple, la Déclaration de principe du Groupe français d'éducation nouvelle, citée dans : Louis D'Hainaut, ***Des fins aux objectifs***, p. 50.
4. MEQ, ***L'École québécoise*** [...], 2.2.10 à 2.2.16, pp. 26-27.
5. ***Ibid.***, 2.2.8, p. 27.

politique éducative, qu'une tâche spécifique irremplaçable revient à l'école : celle de « faire prendre conscience à l'enfant de la logique et des fondements des apprentissages ailleurs plus dispersés et plus spontanés, dégager la cohérence du discours et des démarches de la pensée[6] ». Il est aussi affirmé qu'il faudrait faire place à l'école « à un itinéraire un peu cohérent où l'étudiant pourrait reconnaître une certaine logique de la démarche qui lui est proposée[7] ».

Le premier cycle du secondaire, précise encore la politique éducative, devrait inculquer une rigueur intellectuelle propre à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome et « susciter chez les élèves, un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle[8] ». Pour sa part, le second cycle devrait favoriser, entre autres choses, chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente, le développement d'un jugement critique et la capacité de trouver un sens à la vie. De son côté, le régime pédagogique rappelle que le but des services d'enseignement est essentiellement de développer la compétence de l'élève, tant en formation générale qu'en formation professionnelle[9]. Ce sont là des visées qu'il est certes possible de rapprocher de l'intégration des savoirs.

On le voit : la préoccupation de l'intégration des savoirs, sans être absente de la politique éducative, est souvent noyée dans une multitude d'autres considérations, dont on ne saisit d'ailleurs pas très bien le caractère opératoire. Sans être centrale, elle existe néanmoins parmi d'autres visées qui devraient inspirer l'ensemble du curriculum. Il y aurait là une ***pierre d'assise*** véritable, si elle inspirait davantage la fabrication ou la mise à jour du curriculum et si elle influençait réellement l'ensemble des pratiques éducatives, qui vont de l'élaboration des programmes à l'organisation scolaire en passant par la pédagogie, l'évaluation et la production du matériel didactique.

Il y aurait là une pierre d'assise véritable, si elle dégageait encore mieux la tâche centrale, essentielle et irremplaçable de la formation ou du développement de l'intelligence de l'élève. Non pas qu'il faille nier la perspective du développement intégral de la personne. Au contraire. Mais l'insistance devrait clairement porter, dans la mission éducative de l'école, sur la participation active de l'élève à la formation de son esprit et à la maîtrise des démarches de son intelligence : ce serait là un pas significatif en direction d'une intégration des savoirs envisagée comme un enjeu éducatif fondamental.

2.2 Des programmes inégalement ouverts à l'intégration

En ce qui concerne l'intégration des savoirs, il importe de distinguer entre les programmes de formation générale et les programmes de formation professionnelle. Les uns et les autres ne manifestent pas le même degré d'ouverture ou d'explicitation à cet égard.

6. Gouvernement du Québec, ***La Politique québécoise du développement culturel***, vol. 2, Québec, 1978, pp. 449-450.
7. ***Ibid.***, p. 451.
8. ***L'École québécoise*** [...], 2.3.11, p. 31.
9. MEQ, Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1990, article 2.

Les ***programmes de formation générale***, rappelle-t-on encore aujourd'hui, devraient viser, «dès l'éducation préscolaire et jusqu'à la fin des études secondaires, à permettre à l'élève d'acquérir un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui contribue au développement intégral et continu de l'élève comme personne et comme membre d'une collectivité[10]». Si le développement intégral et continu de même que l'ensemble des savoirs dont on parle ici ne conduisent pas nécessairement à l'intégration des savoirs, ils l'appellent cependant.

Ainsi, à quelques reprises, on fait allusion au transfert des apprentissages d'une discipline à l'autre ou encore dans la vie présente ou future. Traitant par exemple des arts, on dira qu'ils contribuent: «à enrichir le bagage du savoir-faire de l'élève en le rendant transférable et profitable aux autres secteurs d'apprentissage[11]» ou qu'ils peuvent «apprendre à vivre et à s'adapter dans un monde nouveau et mobile[12]». On dira également de la mathématique qu'elle devrait aider l'élève à devenir plus autonome à l'égard de son environnement[13].

En poursuivant des objectifs d'apprentissage qui concernent les connaissances, les habiletés et les attitudes, les programmes manifestent une certaine ouverture à la perspective de l'intégration des savoirs. On désire, en principe du moins, que soit dépassée la pure et simple transmission des connaissances, ce que viendraient souvent contredire dans les faits, de l'avis des personnes consultées, les pratiques d'évaluation locales ou ministérielles. Il existe bel et bien dans les programmes des objectifs relatifs à des démarches ou à des modes de fonctionnement. De tels objectifs liés à la démarche ont souvent un caractère global, transférable et transdisciplinaire. On parle alors, par exemple, des capacités de comparer des données, de se documenter, d'appliquer des consignes ou de synthétiser des informations. Quant aux objectifs rattachés au fonctionnement, ils visent une certaine maîtrise d'un cadre de vie, d'un rôle social ou d'une situation problématique. On parle ainsi des capacités « : s'adapter à des situations nouvelles, de hiérarchiser des problèmes, de résoudre des difficultés, d'assumer les conséquences de ses actes ou d'exposer sa pensée. Certains programmes, en particulier, manifestent une ouverture plus évidente à l'acquisition de ces démarches génériques interdisciplinaires et de ces modes de fonctionnement tournés vers la maîtrise des situations de vie[14].

---

10. MEQ, ***Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire***, Québec, 1989, Introduction, p. 7.
11. ***Ibid.***, Art.-0-2.
12. ***Ibid.***, Art.-0-2.
13. ***Ibid.***, Mat.-0-1.
14. Les programmes d'écologie, de formation personnelle et sociale, de formation morale et religieuse, de biologie humaine et d'économie familiale manifestent une telle ouverture, mais à des degrés divers.

Mais on peut par ailleurs reprocher à l'ensemble des programmes le déséquilibre qu'ils maintiennent toujours entre les différents types d'objectifs. Ils accordent souvent une trop grande importance aux objectifs liés à l'acquisition de connaissances par rapport à ceux qui se rattachent aux habiletés et aux attitudes (ce que confirment, une fois de plus, les modes d'évaluation et les types d'intervention pédagogique). « Il ne faut pas bourrer un jeune esprit de faits, de noms et de formules, disait Albert Einstein. Pour les connaître on n'a pas besoin de cours; on les trouve dans les livres. L'enseignement devrait s'employer uniquement à apprendre aux jeunes à penser, à leur donner un entraînement qu'aucun manuel ne peut remplacer[15]. »

De même, les contenus que proposent les programmes manquent souvent de pertinence pour le jeune, qui n'y voit aucun lien avec le développement de son esprit, sa compréhension du monde ou sa maîtrise des situations de la vie. Sans enracinement dans la vie intellectuelle, affective ou sociale de l'adolescent, certains contenus sont incapables de mobiliser le jeune ou de susciter son intérêt ou sa motivation. On peut penser qu'ils seront vite oubliés, parfois certes parce qu'ils dépassent la capacité mentale de l'élève, mais la plupart du temps parce qu'ils n'ont pour lui aucune signification véritable et ne répondent pas davantage à son besoin d'apprendre. L'élève n'a certainement pas alors le sentiment d'apprendre pour de vrai, condition pourtant importante de l'intégration des savoirs[16].

À l'absence de pertinence des contenus s'ajoutent souvent leur cloisonnement et leur rigidité. Les contenus sont découpés selon une logique disciplinaire parfois rigide et fermée — les directeurs d'école consultés nous ont parlé d'une véritable atomisation des savoirs —, rendant difficiles les transferts interdisciplinaires chez l'élève et obligeant l'enseignant à se centrer littéralement sur la matière à transmettre au détriment de l'attention qu'il pourrait apporter à l'élève qui apprend.

Autre facteur : la quantité démesurée des contenus. On a ouvert avec raison les programmes aux problématiques contemporaines et, partant, à de nouveaux contenus[17]. Les programmes se sont ainsi surchargés et multipliés pendant que le temps de fréquentation scolaire demeurait le même. Pressé par le temps et l'obligation « de passer à travers le programme », l'enseignant ne peut bien souvent qu'effleurer les sujets et il insiste davantage sur

15. Cité dans : François Morin et Bernard Joseph, ***La Chimie par l'observation du milieu***, Montréal, Hurtubise, 1981, page couverture.

16. Il faut noter, en revanche, qu'on peut apprendre pour de vrai, sans même savoir qu'on apprend. Il y a ainsi des acquis réalisés profondément et inconsciemment, comme certains préjugés par exemple. Mais cela ne contredit pas le fait que l'élève aura le ***sentiment*** d'apprendre pour de vrai, si les contenus des programmes revêtent pour lui une signification véritable.

17. Voir, en ce sens : UNESCO, ***Les Problèmes mondiaux à l'école***, Paris, 1982. Cette étude se proposait de sensibiliser les concepteurs de programmes à de nouveaux contenus. Elle y soulignait, par exemple, la paix et la sécurité, le désarmement, les droits de la personne et les libertés fondamentales, la démographie, la pauvreté, le progrès économique, l'environnement, la faim, la santé. On voit que la tendance à enrichir, voire à surcharger, les programmes est le fait de plusieurs pays, à l'heure présente.

l'acquisition de connaissances peu approfondies et sans liens entre elles que sur l'appropriation d'habiletés et d'attitudes fondamentales. Il s'avère en effet difficile pour l'enseignant de se mettre à choisir ce qui, dans chaque matière, doit être considéré comme connaissance, habileté ou attitude essentielles et peut en même temps mobiliser les élèves.

Les ***programmes de formation professionnelle*** semblent plus favorables à la réalisation de l'intégration des savoirs. En principe, du moins, ils devraient assurer une formation professionnelle de base suffisamment large pour garantir au futur ouvrier la mobilité désormais requise par le marché du travail[18]. Ils devraient également offrir à l'élève une formation à la fois fonctionnelle et polyvalente : fonctionnelle, parce qu'elle doit lui permettre d'exercer correctement les responsabilités et les tâches inhérentes à une profession; polyvalente, parce qu'elle doit faciliter l'adaptation à des situations nouvelles de travail ou de vie professionnelle de même que les réorientations professionnelles[19]. Cet équilibre entre la fonctionnalité et la polyvalence renvoie à la nécessité à la fois d'une application concrète des savoirs acquis et d'une mobilité à l'intérieur d'un champ professionnel. Ce sont là des aptitudes liées au transfert des savoirs.

L'orientation pragmatiste — l'acquisition des savoirs utiles à l'exercice d'une fonction de travail — semble dominante, mais elle est tempérée en quelque sorte par des objectifs de formation plus généraux, visant à développer chez l'élève des savoirs génériques et transférables d'une fonction de travail à une autre : par exemple, acquisition de méthode de travail, créativité au travail, esprit d'entreprise, sens des responsabilités professionnelles ou résolution de problèmes[20].

Les programmes sont aussi axés sur l'acquisition de compétences particulières et générales, formulées en objectifs de comportement et de situation[21]. Cette approche peut aider, de toute évidence, à la réussite de l'intégration des savoirs. La compétence comporte normalement la capacité de transfert. Les compétences particulières ou spécifiques que privilégient les programmes sont souvent plus significatives pour l'élève mais elles sont moins transférables. Cependant, dans la mesure où elles demeurent associées à l'acquisition de compétences générales, elles gardent leur place dans la dynamique de l'intégration des savoirs. Ainsi, souder au gaz oxyacéty-

18. MEQ, ***La Formation professionnelle au secondaire. Plan d'action***, Québec, 1986, p. 9.

19. ***Ibid.***, p. 19. Voir aussi : MEQ, ***Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle conduisant au DEP, au CEP et à l'ASP***, Québec, 1988, p. 5.

20. MEQ, ***Cadre général d'élaboration*** [...], pp. 4-5.

21. MEQ, ***Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle***, Québec, 1988, p. 11. L'objectif de comportement définit des actions et des résultats permettant à l'élève de démontrer une compétence. L'objectif de situation définit le contexte dans lequel l'élève doit évoluer pour développer une compétence recherchée.

lénique peut être l'occasion pour l'élève d'apprendre à appliquer les règles de santé et sécurité du travail, à interpréter des plans simples ou à contrôler la qualité du produit. Certaines compétences, plus pointues, paraissent à l'élève immédiatement utiles pour l'exercice de son métier et sont donc pour autant hautement significatives; d'autres, plus larges, visent à assurer la transférabilité et la mobilité professionnelle nécessaires dans une société en constant changement. Transfert et signification des savoirs placent ici d'emblée l'élève sur une voie plus propice à l'intégration de ses savoirs.

2.3 Des guides pédagogiques et un matériel didactique dans le prolongement des programmes

Les guides pédagogiques et le matériel didactique peuvent aussi contribuer, à leur manière, à l'intégration des savoirs. Ils constituent, en quelque sorte, des prolongements des programmes, se situant assez nettement dans le même ordre de préoccupation qu'eux au regard de l'intégration des savoirs.

Les ***guides pédagogiques***, d'abord, sont conçus et élaborés pour promouvoir une juste compréhension des programmes et suggérer aux enseignants des approches pédagogiques et des situations éducatives appropriées à une bonne application des programmes[22]. Tous rappellent évidemment la nécessité d'assurer une formation qui rende l'élève autonome et responsable, ce qui requiert implicitement une certaine intégration des savoirs.

Mais, c'est principalement en tant que transfert que l'intégration des savoirs y est un tant soit peu abordée. On y invite surtout à l'application d'un principe, d'un concept ou d'une habileté dans un contexte nouveau. Certains guides proposent de mettre à profit l'environnement dans les activités d'apprentissage[23] ou de placer l'élève dans des situations signifiantes[24]. D'autres incitent à aider l'élève à résoudre des problèmes concrets[25] ou encore à intégrer des principes dans des activités créatrices[26]; d'autres encore demandent de prévoir des projets favorisant une approche intégrée ou des activités d'apprentissage englobant plusieurs objectifs[27]. Dans l'ensemble, cependant, on ne peut dire que l'intégration des savoirs chez l'élève, avec les préoccupations d'ancrage, d'unification intérieure et de transfert qu'elle implique, soit le véritable pivot des guides pédagogiques. Leur souci majeur demeure plutôt la bonne mise en œuvre du programme, avec ses objectifs et ses contenus.

Il en va à peu près de même en ce qui concerne les ***devis d'élaboration de matériel didactique***[28]. On peut présumer que les éditeurs, soucieux de recueillir les autorisations nécessaires, s'y conformeront dans la produc-

22. ***L'École québécoise*** [...], 7-11, page 89.
23. C'est le cas des guides pédagogiques d'économie familiale, par exemple.
24. C'est le cas des guides pédagogiques de français, langue maternelle, par exemple.
25. ***Guide pédagogique. Écologie***, 1982, p. 10, document n° 16-5145-02.
26. ***Guide pédagogique. Danse***, 1985, p. 5, document n° 16-5504-02.
27. ***Guide pédagogique. Économie familiale***, 2e année, 1982, p. 12, document n° 16-4122-01.
28. Il existe deux devis souches : l'un pour la formation générale (***Devis général de matériel didactique de base. Formation générale. Primaire-Secondaire***, 1985) et l'autre, pour la formation professionnelle (***Devis général de matériel didactique de base. Formation professionnelle***, 1985). Ces deux devis servent à bâtir d'autres devis plus particuliers liés aux matières à enseigner.

tion de leur matériel didactique. Il faut constater que les devis font bien peu état de la préoccupation d'aider l'élève à ancrer, structurer ou transférer ses acquis. On y rappelle, cependant, que le matériel produit devrait proposer des éléments notionnels concourant à alimenter le savoir-faire et le savoir-être de l'élève à court, moyen et long termes; permettre de développer des connaissances, des habiletés et des attitudes au cours du cheminement; tenir compte de ce que l'élève sait déjà; présenter des moyens d'apprentissage variés et pertinents[29]. Ce qu'on a dit des guides pédagogiques vaut pour le matériel didactique: il est construit, d'un côté, dans la logique de programmes passablement cloisonnés, chargés et trop peu sensibles à la perspective de l'intégration des savoirs et aussi, de l'autre, selon les contraintes d'une organisation scolaire rigide.

Toutes les fois que, dans le matériel didactique, on cherche à aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait et de la démarche qu'il a suivie pour y parvenir, à préciser les concepts directeurs qui guident certaines activités, à faire appel aux acquis de l'élève, à utiliser les ressources de l'environnement, à pratiquer la résolution de problèmes ou à mettre en œuvre des projets collectifs ou individuels, on favorise en quelque manière un aspect ou l'autre de l'intégration des savoirs. Heureusement, l'ensemble des manuels ne semblent pas dépourvus de telles activités, au contraire. Mais leur pivot demeure toujours la réalisation des objectifs et le déploiement des contenus des programmes et non pas la mise en œuvre d'une profonde intégration des savoirs dans la tête et le cœur de l'élève.

2.4 Une pédagogie trop polarisée par «la matière à passer»

La pédagogie elle-même éprouve quelque difficulté à se recentrer sur l'acte d'apprendre de l'élève, dont l'intégration des savoirs constitue une dimension essentielle. Des pressions de système pèsent sur elle, la resituant nettement dans l'axe de la discipline à transmettre.

Une première pression vient de la ***spécialisation même des enseignants***. À l'occasion de la réforme scolaire, on a incité les enseignants du secondaire à se spécialiser et souvent même à se donner un baccalauréat spécialisé dans une seule discipline. La spécialisation n'est pas un mal en soi, au contraire. C'est même un indéniable acquis, dans la mesure où elle repose sur une large formation générale et une ouverture aux disciplines connexes.

Cette ouverture existe trop peu à l'école secondaire. La spécialisation demeure encore pointue et cloisonnée, comme nous l'ont rappelé les divers agents lors de notre consultation. Pour autant, elle ne favorise pas les échanges interdisciplinaires et elle rend plus difficile la poursuite d'objectifs de formation transdisciplinaires, spécialement en ce qui a trait au développement d'habiletés générales et d'attitudes fondamentales. La spécialisation des maîtres peut également favoriser un enseignement centré sur la transmission pure et simple de contenus disciplinaires. En tout cela, elle ne favorise guère l'intégration des savoirs.

29. MEQ, ***Devis général de matériel didactique de base. Formation générale*** [...], pp. 17-21.

Une deuxième pression vient des ***contenus des programmes***, qu'il faut à tout prix « passer ». L'intervention pédagogique se centre alors à peu près exclusivement sur la matière à transmettre. Les connaissances et les informations offertes aux élèves sont souvent peu significatives, l'important devenant même de les mémoriser pour l'examen éventuel. Faisant peu appel à l'engagement des élèves, faiblement soumises à ses activités d'analyse et de synthèse, ces connaissances et informations demeurent souvent sans liens entre elles et risquent, pour autant, d'être vite oubliées.

Moins le savoir sera significatif pour l'élève, moins il sera en effet greffé à son univers intérieur. De même, moins le savoir sera structuré ou organisé dans la tête de l'élève, moins il lui sera facile de le rappeler et de l'utiliser. Et si l'élève se contente de mémoriser passivement les informations transmises, moins il sera disposé à chercher par lui-même d'autres informations pertinentes. Ainsi, la pression des nombreux contenus des programmes, ajoutée à la spécialisation étroite des maîtres, tend à faire de la pédagogie une activité de pure et simple transmission des connaissances, favorisant bien peu l'intégration des savoirs.

Qui plus est, une troisième pression s'ajoute aux précédentes : ***l'exigence de la performance aux examens*** locaux ou ministériels. Comment l'enseignant lui-même pourrait-il s'en désintéresser, à voir l'importance que l'école et la société attachent à cette performance à des examens, d'ailleurs en général nettement axés sur la mémorisation d'un grand nombre de connaissances ? Jouant lui-même le jeu du système, l'élève est plus soucieux de se préparer à ces examens, que d'apprendre des choses pour de vrai ou de chercher à établir par lui-même des relations entre ce qu'il apprend et ses acquis antérieurs, ou encore de faire des liens avec des savoirs d'autres disciplines et avec des expériences significatives de sa vie.

Se limitant le plus souvent à la mémorisation d'informations, l'élève développe donc insuffisamment des aptitudes à la conceptualisation, à l'analyse, à la synthèse ou à la critique, par exemple. Préoccupé à mémoriser pour préparer les examens, il met peu de temps à acquérir une méthode de travail ou à utiliser ce qu'il a appris. Et l'intervention pédagogique de l'enseignant, subissant elle-même cette très forte pression de la préparation aux examens, en arrive à être détournée de ses visées de formation[50].

50. Certes, on pourrait peut-être penser à des examens qui vérifient l'acquisition non seulement de connaissances mais aussi d'habiletés, à des examens qui vérifient la compréhension des choses ou l'application des concepts et qui mesurent ce que vise vraiment l'enseignement. De tels examens seraient de toute évidence un meilleur point d'appui pour l'intégration des savoirs. Malgré de telles améliorations aux examens, on ne peut penser leur ordonner tout le travail de l'année scolaire. L'intervention pédagogique doit pouvoir se centrer sur les élèves et sur leurs cheminements d'apprentissage et de développement.

Dans ce contexte général, ***les méthodes d'enseignement sont souvent peu variées***. L'enseignement magistral, qui possède sa valeur et sa place en interaction avec d'autres stratégies pédagogiques, est surutilisé. Alors, l'élève écoute, obéit, note et cultive finalement la passivité. Un tel enseignement, utilisé trop exclusivement, devient lui-même peu favorable à l'intégration des savoirs.

Le savoir transmis sous ce mode unique risque de demeurer étranger à l'élève. Dépouillé de sa responsabilité, de ses expériences et de ses intérêts, l'élève s'engage peu dans une démarche éducative qu'il n'a pas le sentiment de contrôler. Il semble même, comme l'ont rappelé les participants à nos tables rondes, que l'apprentissage autonome et la démarche active de l'élève soient nettement réduits, au secondaire, par rapport à ce qu'ils ont pu être au primaire. Et pourtant, l'adolescence demeure une période d'éveil, de questionnement, de critique et d'affirmation de son autonomie, période finalement propice à une avancée significative dans l'intégration des savoirs.

2.5 En évaluation, des pratiques qui diffèrent des orientations

« L'évaluation de l'apprentissage, lit-on dans la ***politique générale d'évaluation***, doit porter sur les objectifs de formation. Faire porter l'évaluation sur les objectifs de formation, c'est l'accorder avec les processus mentaux auxquels l'enseignement fait appel[51]. » Faire porter l'évaluation sur les objectifs de formation véhiculés dans les programmes c'est donc, en principe du moins, mesurer l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Ainsi, en histoire et en géographie, l'évaluation devrait porter non seulement sur des connaissances, mais aussi sur des habiletés intellectuelles et des techniques[52]; en écologie, il faudrait vérifier l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être[53]; en art dramatique, l'évaluation devrait s'intéresser aux capacités, aux habiletés et aux attitudes jugées indispensables au succès du programme[54]; en biologie humaine, on devrait s'intéresser aux savoirs, aux habiletés manuelles et intellectuelles et aux changements d'attitudes[55]; en éducation physique, ce sont les concepts, habiletés et attitudes requis pour entreprendre une séquence qui devraient faire l'objet d'une évaluation[56].

Ces quelques exemples montrent que l'ensemble des savoirs, soit les connaissances, les habiletés et les attitudes, devraient être en général évalués. Il ne s'agit donc pas de vérifier uniquement la mémorisation d'informations. Par ailleurs, même si l'évaluation recouvre en principe l'ensemble des savoirs, elle doit principalement vérifier le degré de rétention des connaissances

51. MEQ, ***Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire***, Québec, 1981, p. 10.
52. MEQ, ***Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada***, Québec, 1984, p. 192; ***Histoire générale, 2e secondaire***, Québec, 1985, p. 250; ***Géographie du Québec et du Canada***, Québec, 1984, p. 252.
53. MEQ, ***Guide pédagogique. Écologie***, Québec, 1986, p. 165.
54. MEQ, ***Guide pédagogique. Art dramatique***, Québec, 1984, p. 165.
55. MEQ, ***Guide pédagogique. Biologie humaine***, Québec, 1984, p. 156.
56. MEQ, ***Guide pédagogique. Éducation physique. Premier et second cycle***, Québec, 1985, p. 98.

et d'acquisition des habiletés et des attitudes; elle ne s'intéresse que très peu aux capacités de l'élève à transférer et à appliquer ses savoirs. Le transfert est pourtant une étape essentielle dans l'intégration des savoirs.

Cela, c'est de toute manière la politique. Les ***pratiques d'évaluation*** semblent en différer profondément. De l'ensemble des témoignages recueillis par la Commission de l'enseignement secondaire auprès des gestionnaires, des enseignants et des élèves eux-mêmes, il ressort que ces pratiques sont nettement axées sur la vérification de l'acquisition des connaissances. De telles connaissances sont, de fait, plus facilement mesurables et quantifiables, libérant ainsi d'un jugement plus qualitatif centré sur l'apprentissage et le développement réel de l'élève. Il n'y a là rien de bien surprenant, l'évaluation subissant les mêmes pressions que la pédagogie elle-même. Une fois encore, l'intégration des savoirs y perd en qualité.

2.6 Certains irritants organisationnels

C'est toute la culture institutionnelle qui peut finalement favoriser l'intégration des savoirs ou lui nuire. En cette matière, la pédagogie n'est pas seule responsable. On signale ici trois aspects concrets de l'organisation scolaire qui n'aident pas à l'intégration des savoirs.

Le premier aspect a trait au ***temps dont dispose l'enseignant*** pour dispenser sa matière. On l'a rappelé plus haut : au cours des années, en réponse à de multiples requêtes fondées sur une lecture des besoins d'aujourd'hui, on a introduit de nouveaux contenus dans les programmes et même de nouveaux programmes. Mais ni le temps de présence de l'élève à l'école ni le temps d'enseignement n'ont substantiellement augmenté. On assiste donc à une sorte d'engorgement des objectifs et des contenus dans les programmes : on n'a pas vraiment procédé à une évaluation sérieuse des objectifs ou des contenus des programmes et des recoupements souvent majeurs de l'un à l'autre. Et le temps limité dont dispose l'enseignant, lui-même talonné par la nécessité de couvrir l'ensemble du programme, lui permet bien peu de tenir des activités propices à une bonne intégration des savoirs. On l'invite alors parfois à participer à une intégration des matières trop souvent envisagée comme une recette magique.

Le deuxième aspect se réfère au ***morcellement des tâches***. D'abord, l'enseignant spécialisé rencontre, au cours d'une semaine, peut-être 130 ou 150 élèves : comment peut-il, dès lors, connaître leurs acquis et leurs styles cognitifs et comment peut-il prendre le temps de leur aménager des conditions d'apprentissage qui leur conviennent et qui soient favorables à l'intégration des savoirs ?

Cette parcellisation des tâches entre spécialistes, au secondaire, a elle-même contribué à morceler les apprentissages des élèves. Les projets d'apprentissages intégrés, comme il en existe au primaire — par exemple, réaliser une carte du quartier permettant d'acquérir en même temps des notions d'histoire, de géographie ou de mathématiques et des habiletés d'expression en langue maternelle —, s'avèrent difficiles à mettre en œuvre au secondaire. Et subissant l'instabilité des groupes-classes, l'élève risque même de faire face à l'incohérence en passant d'un cours à l'autre.

Le troisième aspect se réfère à l'***absence de projet d'établissement intégrateur***. La dynamique de l'établissement scolaire ne peut être réduite aux contraintes et aux effets généraux des grands encadrements nationaux du système scolaire[37]. En d'autres termes, il serait erroné pour un établissement d'expliquer ses piètres résultats éducatifs ou son absence de dynamisme par les seules contraintes imposées par le système. La compétence et l'engagement des éducateurs de même que l'ensemble de la culture institutionnelle, dont font partie les modes de gestion et la participation responsable des élèves, sont à la source d'une dynamique propre à chaque établissement et qui explique pour une bonne part ses réussites ou ses insuccès. Cette dynamique repose donc sur certains éléments fondamentaux qui peuvent, chacun à sa manière, favoriser l'intégration des savoirs. De même cette dynamique intégratrice, qui devrait normalement s'exprimer dans un projet d'établissement qui résiste en quelque sorte aux pressions d'uniformisation, n'est pas sans lien avec la réussite éducative et, pour autant, avec une authentique intégration des savoirs.

* *
*

L'intégration des savoirs, sans être totalement absente, n'occupe pas vraiment la place centrale qui lui revient dans l'ensemble de l'organisation et de la vie scolaires. Elle émerge certes, ici ou là, dans une politique ou une pratique. Mais elle demeure trop souvent latente et parfois même contredite. Le sort qui lui est réservé est pourtant intimement lié à la réussite éducative et à la persévérance scolaire. En effet, on peut penser que bien des abandons scolaires sont effectivement liés à cette absence de préoccupation à l'égard d'un enracinement des savoirs scolaires dans le besoin d'apprendre de l'élève et à l'égard d'une application significative des savoirs dans la vie réelle de l'élève. Or, l'intégration des savoirs, dont on a dit qu'elle se situait au cœur de l'acte d'apprendre, est précisément cela.

37. Voir, à ce sujet : CSE, ***La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement***, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987.

CHAPITRE III

DES TRAJECTOIRES D'AVENIR

Le chapitre précédent a montré que l'intégration des savoirs, sans être une préoccupation totalement absente, est pourtant loin d'être centrale à l'école. Des améliorations sont de toute évidence souhaitables. La politique éducative dans son ensemble comme l'acte pédagogique le plus modeste accompli en classe peuvent contribuer à une meilleure intégration des savoirs. Tout cela fait donc partie d'une sorte d'écologie éducative, dont il importe de prendre conscience afin de l'orienter en profondeur vers l'objectif ici visé.

Les trajectoires d'avenir dont on parle dans les pages qui suivent lancent au système éducatif un défi de taille. Car elles impliquent que, sans nier l'importance pour l'ensemble des élèves de maîtriser des apprentissages essentiels en mathématiques et en français, par exemple, on en arrive à libérer l'activité pédagogique et l'organisation scolaire locale de contraintes nettement uniformisantes. Un sérieux questionnement semble nécessaire au regard d'une réussite éducative qui ne peut être réduite à la performance aux examens locaux ou ministériels en quelques matières jugées de base. Un enseignant ou un établissement ne devraient pas être forcés de choisir entre des résultats scolaires et une réussite éducative, entre la performance aux examens et l'intégration des savoirs.

Le présent chapitre affirme en tout cas la nécessité de mettre en œuvre les conditions d'une intégration des savoirs réussie. Il comprend quatre sections. La ***première*** rappelle la nécessité de la définition d'un profil de sortie, fondant en définitive l'édifice même du curriculum. La ***deuxième*** invite à recentrer en conséquence les programmes sur l'essentiel. La ***troisième*** tente de cerner les caractéristiques d'une pédagogie favorable à l'intégration des savoirs. La ***quatrième*** pose quelques jalons d'un environnement éducatif approprié. On évoquera, en cours de route, quelques expériences qui s'inscrivent dans les trajectoires d'avenir qu'esquisse ici le Conseil.

3.1 Tracer un profil de sortie

L'explicitation d'un tel profil de sortie pour l'élève du secondaire constitue une dimension essentielle de la politique éducative. Ce profil doit cependant être conçu de la façon la plus fonctionnelle possible, de manière à permettre la fabrication ou l'ajustement d'un curriculum approprié.

Il faut d'abord prendre soin d'***établir un profil de sortie***. Une telle entreprise requiert qu'on se pose en premier lieu les questions suivantes : qu'est-ce qu'un jeune de 16 ou 17 ans devrait savoir et devrait être capable de faire à la fin de ses études secondaires? autrement dit, quelles connaissances devrait-il posséder, quelles habiletés devrait-il maîtriser et quelles attitudes devrait-il avoir développées?

Il est certain que la politique éducative est ici confrontée à l'exigence d'une explicitation de la culture et des valeurs qui fondent les « choix curriculaires. Elle doit, en somme, préciser les traits essentiels de « la tête bien faite » qu'elle cherche à développer au cours des études secondaires. Et elle doit le faire de telle manière qu'il soit possible de déterminer concrètement des objectifs généraux qui deviennent l'assise même de l'organisation du curriculum et qui inspirent l'enseignement de chaque discipline.

Sans ce profil concret de l'élève à la fin de ses études secondaires, il devient facile de se laisser emporter par la seule logique disciplinaire et, conséquemment, de se centrer uniquement sur des contenus disciplinaires à transmettre. À la limite, on en arrive à accorder une importance démesurée à la matière « à passer », oubliant que l'important demeure toujours, en définitive, qu'un élève apprenne et se développe, en intégrant le plus possible ses savoirs.

Établir un profil de sortie ne consiste donc pas à choisir d'abord les matières à enseigner. Cela exige plutôt de se donner avant tout le moyen d'identifier les connaissances, les démarches et les dispositions qu'on souhaite développer chez l'élève du secondaire. Et il importe que l'ensemble de ces savoirs se rapprochent de compétences[1] utilisables par l'élève désireux de comprendre le monde dans lequel il vit aujourd'hui et vivra demain, et préoccupé d'y agir de manière responsable et efficace — que cet élève choisisse de quitter le système éducatif ou de poursuivre ses études.

Établir ce profil de sortie exige donc qu'on se centre littéralement sur l'élève et qu'on prenne en considération, d'une manière ou d'une autre, les rôles et les fonctions qu'il doit ou devra exercer de même que les situations de vie qu'il doit ou devra maîtriser. C'est à partir de là qu'il est possible de cerner des connaissances, des habiletés et des attitudes qui peuvent s'organiser autour d'un profil de sortie — permettant l'insertion sociale ou la poursuite des études — et se transformer en objectifs généraux de formation. Si l'on souhaite maintenant reconstruire un curriculum axé sur la formation fondamentale pour le primaire et le secondaire, ce devrait être dans l'optique d'un profil de sortie intégrateur[2], qui à la fois se fonde sur une représentation de la personne à former — ce qu'on appelle aussi le but à poursuivre — et se prolonge dans des objectifs éducatifs opérationnels — ce qu'on appelle aussi des objectifs terminaux — dont on puisse vérifier l'atteinte.

En un sens, la politique éducative définie en 1979 tentait, en quelque manière, de préciser un tel profil de sortie, comme on l'a rappelé plus haut[3]. Mais la démarche n'était pas vraiment centrée sur l'élève et le produit est resté d'un haut degré de généralité. L'approche par matières fragmentées et cloisonnées est demeurée dominante dans la fabrication du curriculum, chose observable jusque dans les dernières modifications apportées au régime pédagogique du secondaire[4]. On s'est pratiquement centré sur les seules matières à enseigner, sans trop s'interroger sur les objectifs généraux à poursuivre dans le curriculum, dans l'optique d'un profil de sortie bien défini.

1. Le concept de compétence doit être entendu ici dans son sens le plus large : il s'agit de cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles, dans un domaine d'intervention.

2. Louis D'Hainaut, « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », dans ***Pédagogie collégiale***, vol. 3 n° 3, février 1990, pp. 55-45; ***Des fins aux objectifs***, pp. 180-188. Voir aussi l'annexe 4.

3. MEQ, ***L'École québécoise*** [...], pp. 25-31.

4. Voir, à ce sujet : CSE, ***L'Enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire***, Québec, 1989; ***Améliorer l'éducation scientifique des élèves sans compromettre leur orientation***, Québec, 1989; ***Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants***, Québec, 1989.

Pourtant, cette approche par profil de sortie intégrateur ***a été mise en œuvre et a inspiré la fabrication du curriculum***, avec profit, en d'autres endroits. Ici, par exemple, il s'agit d'un curriculum organisé en sept grands secteurs — communication, calcul, perception de soi, connaissances sociales, connaissances en consommation, connaissances scientifiques et préparation à l'emploi — regroupant soixante-quatre compétences jugées essentielles pour permettre à une personne d'assumer ses rôles dans la société d'aujourd'hui[5]. Là, un autre profil regroupe soixante-deux compétences en quatre champs fondamentaux : « académique », « vocationnel », socioculturel et personnel[6]. Ailleurs, on propose de construire le curriculum autour de douze objectifs généraux, parmi lesquels on trouve, par exemple, la capacité de poser et de résoudre méthodiquement un problème, les capacités d'analyse et de synthèse et une aptitude à apprendre qui permette de s'adapter aux changements de la vie et du travail[7].

Établir de tels profils de sortie[8] favorise d'abord la cohérence, l'équilibre et la pertinence du curriculum[9]. Parler d'équilibre et de cohérence, c'est évoquer un bon dosage ou une bonne proportion dans la grille-matières, d'une part, et un degré important d'unité de sens et d'harmonisation des apprentissages, d'autre part. Parler de pertinence, c'est évoquer la nécessité d'apprentissages significatifs et utilisables, aptes à susciter l'intérêt et à éveiller la motivation des élèves[10]. Le profil de sortie peut aussi constituer la base d'un décloisonnement des matières, d'une collaboration interdisciplinaire et d'un réalignement des programmes sur les objectifs et les contenus essentiels. On peut entrevoir à quel point un profil de sortie bien cerné et

5. Voir Ruth S. Nickse, ***Assessing Life-Skills Competence. The New York State External High School Diploma Programme***, Belmont, CA, Pitman Learning.

6. John I. Goodlad, ***A Place Called School. Prospects for the Future***, New York, McGraw-Hill, 1983, pp. 51-56.

7. Il s'agit du curriculum du Schools Council for the Curriculum and Examinations. Voir, à ce sujet : Paul-Émile Gingras, ***La Formation fondamentale. La documentation anglaise***, Montréal, CADRE, 1989, p. 36.

8. On peut parler de plusieurs profils de sortie possibles, définis par exemple autour d'objectifs généraux ou de compétences fondamentales. On pourrait aussi parler d'un profil de sortie pour ceux qui optent pour une formation professionnelle ou encore d'un profil pour le premier cycle et d'un profil pour le second cycle.

9. CSE, ***La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement***, Québec, 1987, p. 24. Voir, aussi : Arthur Marsolais, ***Le Curriculum et les exigences de qualité de l'éducation***, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Richard S. Prawat, « Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students : a Research Synthesis », dans ***Review of Educational Research***, printemps 1989, vol. 59, n° 1.

10. Rechercher une plus grande pertinence des contenus est devenu une préoccupation majeure, comme en témoigne la richesse de la documentation à ce sujet. À titre d'exemples, citons quelques articles et publications récentes : Elliot W. Eisner, « Who Decides What Schools Teach? », dans ***Phi Delta Kappan***, volume 71, numéro 7, mars 1990, pp. 523-526; Michael W. Apple, ***Ideology and Curriculum*** 2nd edition, New York, Routledge, 1990; Anne C. Lewis, « Getting Unstuck : Curriculum as a Tool of Reform », dans ***Phi Delta Kappan***, volume 71, numéro 7, mars 1990, pp. 554-558; Arthur N. Applebee et Al., ***Crossroads in American Education***, Princeton, N.J., National Assessment of Educational Progress and Educational Testing Service, 1989.

axé sur des objectifs généraux ou des compétences fondamentales peut finalement amener chaque enseignant à se percevoir, sans nier sa spécialité, comme un « généraliste » poursuivant des apprentissages fondamentaux et aidant l'élève à ancrer ses savoirs, à faire des liens entre eux et à les utiliser de façon appropriée, en somme à intégrer l'ensemble de ses savoirs[11].

C'est dans cet esprit que le Conseil :

3. recommande au ministre de l'Éducation d'*établir, en s'associant des établissements prêts à expérimenter à cet égard, un profil de sortie*, précisant concrètement les *traits essentiels de la « tête bien faite »* qu'on cherche à développer chez l'élève au cours des études secondaires ;

4. recommande au ministre de l'Éducation de déterminer, dans le prolongement de ce profil et avec l'aide des établissements qui ont accepté l'expérimentation, des *objectifs généraux du curriculum traduisibles en objectifs suffisamment opératoires* pour pouvoir inspirer l'enseignement de toutes les disciplines.

3.2 Recentrer les contenus sur l'essentiel

Une fois le profil de sortie établi[12] et le curriculum déterminé dans ses objectifs généraux, il faut se pencher sur le contenu des programmes. Les recentrer sur l'essentiel pourra exiger qu'on emprunte les quatre voies suivantes.

La première voie consiste à procéder, ***en se fondant sur le profil de sortie, à une réorganisation et un élagage des contenus existants dans chaque programme***. Pendant longtemps, le nombre limité des sources auxquelles se nourrissaient les contenus de programmes a contribué à rendre leur sélection et leur organisation relativement faciles[13]. Il n'en est plus ainsi. Au cours des dernières décennies, les sources susceptibles de modifier la structure et la substance traditionnelles des contenus de programmes se sont multipliées considérablement, comme le manifestent l'introduction de nouveaux programmes et l'augmentation du contenu des programmes anciens. De fait, la planétarisation des grandes questions de la vie sociale et les progrès fulgurants de la technoscience, par exemple, exercent une pression évidente sur les contenus[14].

---

11. « [...] teachers must assume multiple obligations, viewing themselves as generalists first as they help students learn to use their mind well [...]. Voir « Teaching in the Essential School », dans ***Horace***, vol. 5 n° 2, déc. 1988, p. 1. En ce sens, un généraliste n'est pas nécessairement celui qui enseigne plusieurs disciplines, mais celui qui, dans le cadre de sa spécialité, place l'enseignement de sa discipline dans la perspective des apprentissages fondamentaux.

12. On peut penser qu'il peut exister de fait des « sous-profils », si l'on choisit par exemple de préciser les objectifs de chacun des cycles.

13. Ces sources se limitaient le plus souvent à des éléments de science, de religion et de morale, à la langue maternelle et à une langue étrangère et, parfois, à une forme d'éducation physique.

14. Voir : John I. Goodlad, ***Core Curriculum : What and for Whom ?***, 1986, cité dans Arthur Marsolais, ***op. cit.***, p. 27.

Mais si les contenus sont devenus plus larges et plus nombreux, le temps scolaire, lui, n'a pas augmenté. Si l'on souhaite que l'élève ne soit pas noyé dans une masse d'informations et qu'il ne soit pas en même temps forcé à pratiquer une mémorisation aussi rapide que machinale — dans cette voie, on s'éloigne de l'acte d'apprendre et de l'intégration des savoirs —, il faut aujourd'hui procéder à un élagage des contenus disciplinaires. Il importe de juger de la valeur et de la pertinence des contenus, au regard des objectifs qu'impose le profil de sortie de l'élève. Si l'on souhaite que l'élève apprenne pour de vrai et intègre ses savoirs, il faut également restructurer les contenus autour de ces quelques objectifs généraux essentiels et donner ainsi à l'enseignant le moyen de faire autre chose que de transmettre une multitude de connaissances et à l'élève le temps d'intégrer activement ses savoirs.

La deuxième voie exige qu'on reconnaisse une ***valeur instrumentale à chaque discipline***. Le profil de sortie établi et le curriculum déterminé dans ses objectifs généraux commandent, de fait, que les disciplines deviennent des moyens de les réaliser. Elles ne peuvent pas se présenter comme de pures fins en soi et on ne peut tenir pour acquis que la maîtrise des contenus disciplinaires permet d'atteindre automatiquement des objectifs de formation, ni s'illusionner en pensant que plus ces contenus seront nombreux, mieux la formation sera assurée.

Il est important que chaque discipline choisie dans le curriculum soit ouverte sur le profil de sortie et les objectifs généraux du curriculum. Elle contribue alors à la tâche éducative globale; elle permet l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes de base; elle se centre sur des contenus fondamentaux et des apprentissages essentiels, dont certains sont transdisciplinaires; elle favorise pour autant l'intégration des savoirs. En ce sens, il est primordial que chaque enseignant perçoive clairement les visées du curriculum et qu'il accepte que la discipline qu'il enseigne revête pour une bonne part ce caractère instrumental qui la met au service d'un profil d'élève à développer.

La troisième voie requiert, en revanche, qu'on puisse ***dégager et respecter l'apport spécifique essentiel de chaque discipline***. Chacune d'elles exprime en effet une prise particulière sur le réel, met en œuvre ses démarches et ses méthodes propres et se donne ainsi, en quelque sorte, un objet spécifique. Il est important que l'élève apprenne à maîtriser ces approches disciplinaires dans leurs richesses respectives.

Mais cela exige, une fois encore, qu'on se centre sur les aspects fondamentaux des disciplines. Se poser la question qui suit peut aider dans cette tâche de « recentration » sur le fondamental : « Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous si vous saviez qu'aucun étudiant de votre classe ne devait

jamais prendre d'autres cours dans cette discipline[15] ». Cette démarche rejoint donc celle de l'élagage, mais l'attention s'y porte ici sur les concepts, les démarches et les exercices spécifiques qui caractérisent en son cœur même une discipline.

La quatrième voie met en lumière les ***responsabilités collectives***. Les objectifs généraux du curriculum font appel à la responsabilité des enseignants de toutes les disciplines. Ils ne seront atteints, dans leur cohérence, leur équilibre et leur pertinence que s'ils sont poursuivis en concertation, l'intervention dans une discipline renforçant celle qui est pratiquée dans les autres. Ainsi, l'acquisition de la compétence linguistique est-elle une responsabilité de tous les éducateurs : la langue n'est-elle pas l'outil de communication de base de toutes les disciplines et les textes qu'on y étudie ne comportent-ils pas des contenus psychologiques, sociologiques, historiques ou physiques rejoignant l'initiation culturelle visée par les disciplines concernées ? Ainsi, la maîtrise d'une méthode de travail devient-elle normalement une préoccupation partagée par l'ensemble du corps enseignant : elle fait partie de ces objectifs génériques et transférables — ou encore transdisciplinaires — dont on a parlé plus haut.

Dire que chaque discipline doit contribuer aux objectifs généraux du curriculum, c'est dire du même coup qu'une responsabilité collective existe et que chaque enseignant est invité à sortir de son isolement pédagogique et disciplinaire et à se percevoir comme généraliste[16]. Chacun porte donc, à sa manière et dans les limites de l'enseignement de sa discipline, la responsabilité globale de la formation fondamentale poursuivie par le curriculum. Le résultat éducatif global — le profil de sortie de l'élève — ne peut être atteint que grâce à une concertation pédagogique et à une collaboration interdisciplinaire des enseignants, chaque programme étant finalement considéré comme un élément organiquement relié aux autres et trouvant sa place dans ce programme unique, en quelque sorte, qu'est le curriculum du secondaire. À cet égard, on étudiera avec profit des expériences comme celles du Collège Alverno, des « Essential Schools » et du « Schools Council for the Curriculum and Examinations » : on y découvrira, en plus de ce partage de la responsabilité, les interrogations sur les compétences fondamentales que devrait viser le curriculum, sur les contenus essentiels des programmes et sur les méthodes pédagogiques appropriées[17].

15. Voir, à ce sujet : Jacques Laliberté, ***La Formation fondamentale. La documentation américaine***, Montréal, CADRE, 1984, p. 56. Il faut noter que la préoccupation de dégager ce qu'il y a de spécifique et de fondamental dans chacune des disciplines au regard de la formation est actuellement objet de réflexion aussi bien en Europe qu'aux États-Unis.

16. « Teachers who are asked to transform themselves into generalists [...] », dans ***Horace***, « Teaching in the Essential School », p. 1.

17. Paul-Émile Gingras, ***La Formation fondamentale. La documentation anglaise*** [...], pp. 55-59; Jacques Laliberté, ***La Formation fondamentale. La documentation américaine*** [...], pp. 77-80. Pour plus de précision sur les habiletés et les compétences qu'on veut développer au Collège Alverno, voir l'annexe 5.

C'est dans cet esprit que le Conseil

5. recommande au ministre de l'Éducation de *recentrer chaque programme sur l'essentiel*, en *élaguant les contenus* et en *reconnaissant à la fois la valeur instrumentale et l'apport spécifique de chaque discipline*;

6. rappelle que l'*atteinte des objectifs généraux du curriculum* devrait être envisagée comme une *responsabilité collective* des enseignants de toutes les disciplines, au sein d'un établissement.

3.3 Pratiquer une pédagogie intégratrice

Tracer un profil de sortie et recentrer les contenus sur l'essentiel sont des actions nécessaires mais insuffisantes. De fait, une intervention au regard du curriculum et des programmes doit être accompagnée, dans la classe même, par une pratique pédagogique qui favorise elle aussi l'intégration des savoirs. Car c'est par elle et à travers elle que le curriculum devient «effectif» et que les programmes s'actualisent. Autant les élèves que l'ensemble des agents éducatifs ont insisté sur cette dimension de l'action, lors des consultations menées par la Commission de l'enseignement secondaire. Cette pédagogie devrait comporter au moins trois caractéristiques fondamentales.

D'abord, ce devrait être une ***pédagogie centrée sur l'accueil et l'accompagnement***. Le Conseil a déjà dit que l'école se devait d'accueillir le profil culturel des enfants et de lui fournir un accompagnement conscient et efficace, si elle entendait remplir adéquatement sa mission éducative[18]. Il rappelle ici que cet accueil et cet accompagnement se situent avant tout au cœur même de l'intervention pédagogique. Par delà son besoin d'apprendre qu'il importe toujours de prendre en compte, l'élève possède en effet des manières de voir, de sentir et de comprendre de même qu'un savoir initial lié à des sentiments et à des attitudes[19]; il possède en somme des acquis culturels sur lesquels la pédagogie peut et doit miser. La pédagogie favorise alors l'enracinement dans l'être même de l'élève.

Il faut se souvenir que l'intervention pédagogique ne pourra «construire que sur du déjà là». Cela signifie qu'il s'avère important non seulement que le pédagogue prenne conscience des connaissances, stratégies et dispositions de l'élève, mais qu'il aide l'élève à en prendre lui-même conscience. Son action sera d'autant plus efficace et soutiendra d'autant plus une authentique intégration des savoirs qu'elle saura s'appuyer sur ce que sait déjà l'élève et sur ce qu'il sait déjà faire.

---

18. CSE, ***Les Enfants du primaire***, Québec, 1989, p. 55.
19. Gérard Arthaud, ***L'Intervention éducative*** [...], p. 122.

Cette pédagogie centrée sur l'accueil et l'accompagnement est en quelque manière une pédagogie interactive. Elle considère l'élève comme un être actif, vivant certaines expériences et possédant des acquis culturels. Elle mise sur cet univers intérieur de l'élève, pour ensuite l'aider à s'ouvrir et à s'élargir. Elle est soucieuse de greffer les nouveaux savoirs sur les savoirs initiaux. Elle accueille et encourage la question, elle laisse le temps au débat entre les élèves, elle suscite l'opinion et la pensée critique non seulement à l'égard de ce qui est proposé, mais aussi en ce qui concerne les choses qui semblent acquises. C'est la voie qu'elle pratique pour amener les élèves à s'élever d'un degré dans le monde du savoir, du savoir-faire et du savoir-être[20].

Qui plus est, cette pédagogie est ouverte au désir et au plaisir. Au départ, elle mise sur le besoin d'apprendre et le désir de se dépasser de l'élève. C'est là le terreau le plus sûr pour tout progrès dans le domaine des savoirs. C'est pourquoi le pédagogue, soucieux d'accueillir et d'accompagner l'élève, est aussi préoccupé de développer une relation pédagogique qui permette sans cesse au besoin et au désir de se développer d'émerger. Et voilà pourquoi, aussi, une telle pédagogie peut devenir une pédagogie ouverte au plaisir de la difficulté vaincue, au plaisir de se dépasser soi-même, au plaisir de se vaincre soi-même en triomphant de l'obstacle, en un mot au plaisir d'apprendre et de se développer, meilleure garantie de l'intégration des savoirs[21].

Ce devrait être également une ***pédagogie centrée sur les apprentissages essentiels***. On l'a dit : apprendre, c'est faire des liens et intégrer les savoirs, c'est les unifier et les organiser dans des structures ouvertes prêtes à s'enrichir et à s'élargir. Or, une pédagogie centrée sur les apprentissages essentiels permet précisément cette unification et cette structuration ouvertes.

Parler de pédagogie centrée sur les apprentissages essentiels, c'est inviter les enseignants de chacune des matières à contribuer efficacement, en cohérence avec les objectifs généraux du curriculum et dans l'affirmation des complémentarités disciplinaires, à cette pédagogie de la formation fondamentale dont on parle de plus en plus au primaire et au secondaire. Il s'agit tantôt de pratiquer une pédagogie qui vise l'acquisition d'une compétence dans les modes de la communication, tantôt de favoriser l'acquisition de méthodes qui aident à comprendre les rapports sociaux, tantôt de soutenir le développement d'une approche systématique de la nature et de l'être humain. En définitive, sous des modes divers, chaque discipline peut contribuer à la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur les apprentissages

20. Olivia Bonimescu et Stanley Nemitoff, « La pensée critique », dans ***Sentinelle***, vol. 5, n° 4, février 1990, p. 15. Voir aussi : Louise Langevin, « Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage », dans ***Pédagogie collégiale***, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 12.

21. Alain, ***Propos sur l'éducation***, Paris, PUF, 1972, p. 9.

essentiels, soit en facilitant l'intégration des connaissances et des expériences, soit en favorisant la rigueur intellectuelle et le jugement critique, soit en suscitant des attitudes liées à la créativité et à la responsabilité[22].

Ce devrait être enfin une ***pédagogie centrée sur l'expression***[23]. En s'exprimant et en communiquant ainsi leurs savoirs, les élèves prendront mieux conscience de ce qu'ils savent et ne savent pas et de ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire. En les laissant s'exprimer et communiquer, l'enseignant connaîtra lui-même un peu mieux leurs acquis. Parler, écrire, faire, ce sont là des activités qui permettent non seulement de mettre en lumière les savoirs qu'on possède, mais aussi de les analyser, de les objectiver et de les critiquer. L'expression favorise l'appropriation, de toute évidence.

Qui plus est, cependant, une pédagogie centrée sur l'expression et la communication, qui sait faire dire, faire écrire, faire faire et faire agir, cultive l'activité de transfert, essentielle à l'intégration des savoirs. Ici, les savoirs s'incarnent et s'enracinent. Ils retournent aux sens d'où ils ont déjà émergé. Une pédagogie ouverte à l'expression et à la communication est toujours, en quelque manière, une pédagogie qui favorise la découverte, l'appropriation et l'application des savoirs, par la parole et le geste : elle est incarnée, concrète, voire « sensuelle » et elle répond aux besoins profonds de l'élève — comme de tout être humain — de comprendre et de produire[24].

C'est donc aussi une pédagogie qui fait place à la signification. Car elle permet à l'élève de découvrir, dans le geste même, la signification profonde des savoirs qui y sont contenus. Au sens plein des termes, c'est une pédagogie qui se réfère à des situations significatives pour l'élève : les actions ainsi accomplies par l'élève lui permettent d'enraciner des savoirs, de faire des liens ou encore d'utiliser concrètement des connaissances, des habiletés et des attitudes théoriquement acquises. Une pédagogie ouverte à l'expression peut ainsi servir au plus haut point l'acte d'apprendre de l'élève et l'intégration de ses savoirs[25].

C'est dans cet esprit que le Conseil

7. rappelle aux éducateurs qu'une *pédagogie intégratrice centrée sur l'accueil, les apprentissages essentiels et l'expression* constitue la meilleure *garantie d'une intégration des savoirs réussie.*

---

22. CSÉ, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, Québec, 1990, p. 11. Voir, aussi : J. Bruner, ***The Process of Education***, New York, Vintage, 1960, p. 12; L. B. Resnik et S. F. Omanson, « Learning to Understand Arithmetic », dans R. Glaser, ***Advances in Instructional Psychological***, Hillsdale, N.J., pp. 19-50.

23. On comprendra qu'il s'agit ici de la parole, de l'écriture et du faire que l'élève doit maîtriser dans l'action et non pas de simples manifestations spontanées ou sans contraintes.

24. Yves Saint-Arnaud, ***La Personne humaine***, Montréal, Éditions de l'Homme, 1985, pp. 144-151.

25. Certains ont signalé à la Commission de l'enseignement secondaire à quel point une stratégie pédagogique consistant à mettre en œuvre des projets concrets peut permettre cette conscience de l'utilité et de la signification des savoirs, peut aussi aider à greffer et intérioriser des savoirs et peut même favoriser des approches interdisciplinaires.

3.4 Créer un environnement éducatif approprié

L'intégration des savoirs a également besoin d'être soutenue par un environnement éducatif qui lui soit favorable. Cet environnement se caractérise par au moins trois aspects ayant trait l'un à l'organisation, l'autre au projet d'établissement, le dernier aux compétences des maîtres. Cela n'exclut en rien que d'autres aspects puissent éventuellement être pris en considération, ceux-ci semblent, pour l'instant, majeurs.

Une organisation souple, d'abord. Il serait en effet difficile d'améliorer l'intégration des savoirs si l'on ne s'efforçait pas de créer un cadre organisationnel approprié. La première condition d'apparition d'un tel cadre réside, en quelque sorte, dans la conscience que les directions de services éducatifs des commissions scolaires et les directions d'école peuvent avoir de la nécessité de créer ce cadre organisationnel favorable à l'intégration des savoirs. La seconde condition suppose qu'on accepte qu'il n'y ait pas ici de solution miracle, mais qu'on soit prêt à ouvrir des pistes sur le plan organisationnel.

L'une de ces pistes consiste à vivre le curriculum effectif du secondaire sur deux cycles différents, dont le premier inclut les trois premières années du secondaire et le second, les deux dernières années[26]. À défaut de refaire les structures, on peut tout de même essayer de vivre ces deux périodes dans leur spécificité : la première, sur un cycle de trois années, visant l'acquisition d'une formation générale commune à tous les élèves, axée à la fois sur l'initiation culturelle que favorisent les disciplines et sur des connaissances, des habiletés et des attitudes génériques et transférables; la seconde, sur deux années, conçue comme un cycle d'orientation et de maturation, assurant la diversité et la polyvalence culturelle au sein même du curriculum et permettant à l'élève de se frotter librement à des apprentissages plus exigeants par l'entremise de cours optionnels et de cours avancés dans le domaine des sciences humaines, des sciences de la nature, des mathématiques, des arts, de la technologie ou des langues. Cette préservation de la diversité du curriculum et de la liberté des élèves au deuxième cycle constitue un moyen excellent de soutenir non seulement l'orientation éclairée et la motivation profonde des élèves mais aussi l'intégration de leurs savoirs.

---

26. Le Conseil est revenu sur le sujet à diverses reprises : CSE, ***Le Deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration***, Québec, 1986, p. 33; ***Le Rapport Parent, 25 ans après***, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, pp. 88 et 91; ***Une meilleure articulation du secondaire et du collégial, un avantage pour les étudiants***, Québec, 1989, pp. 6 et suiv. et pp. 16 et suiv.; ***Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire***, Québec, 1990, pp. 12 et suiv. et pp. 16 et suiv.; ***Améliorer l'éducation scientifique des élèves sans compromettre leur orientation***, Québec, 1989, pp. 20-22.

Il faudrait aussi faire preuve d'assez de souplesse organisationnelle pour que soient explorées des voies parfois timidement empruntées ici ou développées ailleurs. Ces voies concernent à la fois la taille des écoles[27], l'aménagement de la grille-horaire[28] et la répartition de la tâche éducative[29]. Tous ces facteurs organisationnels ont un impact direct sur la qualité de la relation éducative, sur la variété des stratégies pédagogiques et, finalement, sur l'intégration des savoirs chez l'élève.

Ne devrait-on pas explorer davantage la piste qui incite les «spécialistes» du secondaire à se considérer comme des «généralistes» ou encore celle qui permet à des enseignants compétents et consentants de dispenser, par exemple, deux matières aux mêmes groupes d'élèves, ce qui diminue le nombre d'élèves rencontrés et permet une relation éducative plus personnalisée et plus assidue? Ne pourrait-on pas favoriser davantage la mise sur pied de projets transdisciplinaires, s'articulant par exemple autour de situations de vie réelles? De tels projets ont l'avantage de faire appel à des connaissances et des démarches diverses, de lier intimement le cognitif et le socio-affectif, de briser les cloisonnements disciplinaires, de vérifier et d'entraîner des acquis et, pour tout dire, d'aider l'élève à retrouver le désir, la motivation et le plaisir d'apprendre qu'une organisation inadéquate a parfois réussi à tuer.

Ne faut-il pas également explorer davantage la voie du rapprochement des matières dont le Conseil a déjà parlé[30]? La gestion d'un tel rapprochement des matières peut se baser, tout au moins, sur les cinq principes suivants. Premièrement, il faut faire en sorte que l'intervention éducative au sein de chaque discipline favorise la poursuite des objectifs génériques et transférables dont on a parlé plus haut, comme par exemple observer, classifier, analyser, synthétiser, inférer ou procéder avec méthode; c'est d'ailleurs là

---

27. Plusieurs écoles secondaires ont procédé à des réorganisations — par degré, par exemple — qui favorisent le sentiment d'appartenance, la personnalisation des rapports éducatifs et l'établissement d'un environnement éducatif plus favorable à l'apprentissage.

28. On analysera avec profit l'expérience menée à cet égard autour de ce qu'on a appelé le Plan copernicien. Voir, à ce sujet: Joseph M. Carroll, «The Copernican Plan: Restructuring the American High School», dans ***Phi Delta Kappan***, janvier 1990, pp. 358-365. Cette expérience de réorganisation des horaires permet de réduire la taille des classes, libère des temps libres, favorise la tenue de séminaires interdisciplinaires et contribue à une individualisation de l'enseignement: autant de facteurs qui peuvent soutenir l'intégration des savoirs.

29. On étudiera ici avec profit l'expérience de l'école Holweide, de Cologne, en Allemagne, où les enseignants acceptent de travailler de façon très autonome en équipes de six à huit collègues. Voir, à ce sujet: Albert Shanker, «A Proposal for Using Incentives to Restructure our Public Schools», dans ***Phi Delta Kappan***, janvier 1988, pp. 345-357.

30. CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 65. Le Conseil préfère parler de rapprochement des matières plutôt que d'intégration des matières, ce dernier concept revêtant encore trop une préoccupation purement administrative ayant trait aux problèmes d'aménagement de la grille horaire et véhiculant le risque d'un manque de respect de la spécificité de chaque matière. Le ministère de l'Éducation promeut toujours l'idée de l'intégration des matières. Voir, par exemple: MEQ, ***L'intégration des matières au primaire***, Québec, 1986.

une façon pour l'enseignant d'agir en tant que généraliste[51]. Deuxièmement, il importe de s'assurer d'une interaction organique et féconde entre les matières axées sur la maîtrise d'un langage ou d'un code — par exemple, les langues première et seconde et la mathématique — et les matières axées sur la compréhension du rapport à soi, aux autres, à la société et au monde — par exemple, la formation personnelle et sociale, les sciences humaines et les sciences de la nature —; les premières doivent être envisagées comme le support indispensable des secondes et celles-ci, comme une source de contenus significatifs pour les premières. Troisièmement, il peut être fécond de favoriser des rapprochements thématiques entre diverses matières, ces thèmes fondamentaux — par exemple, les droits humains, la maîtrise de la nature, l'urbanisation, le progrès de la science et de la technique ou la sexualité — étant précisément empruntés aux matières dites à contenu. Quatrièmement, il est essentiel d'assurer le respect des objectifs spécifiques de chaque matière; à cet égard, l'enseignant agit ici davantage à titre de spécialiste, capable de se centrer sur les démarches et les contenus essentiels d'une discipline : par exemple, le concept d'écosystème en écologie, la démarche d'enquête en sciences humaines ou la méthode expérimentale en sciences de la nature. Cinquièmement, il faut se rappeler que le rapprochement des matières ne trouve son véritable sens que dans la perspective d'une intégration des savoirs qui se vit dans la tête et le cœur de chaque élève.

L'une ou l'autre de ces expérimentations exige une souplesse et une créativité organisationnelles qui reposent, en définitive, sur une marge de manœuvre significative pour l'école et sur une nette reconnaissance du statut professionnel des enseignants. Elle suppose en effet que les milieux éducatifs soient aptes et prêts à expérimenter des actions et des cadres souples et engageants, avec une équipe d'éducateurs considérée comme une équipe de professionnels, équipe par ailleurs animée et soutenue par une direction d'école elle-même responsabilisée et responsabilisante.

Un projet d'établissement intégrateur, ensuite. Un tel projet est mis en œuvre si, d'abord, l'ensemble des éducateurs ont pris soin de s'entendre sur les buts et les objectifs éducatifs généraux. Il importe que tous se soient approprié le profil de sortie recherché pour l'élève du secondaire. C'est en somme ici l'exigence d'une vision commune de ce qui constitue la réussite éducative ou d'une entente sur le type de formation que l'école doit finalement promouvoir. Ce partage d'une même visée est éminemment intégrateur : il peut inspirer tout autant le curriculum effectif et la pédagogie mise en œuvre que les mesures organisationnelles.

Le projet d'établissement exige donc aussi cette mise en commun et ce partage des visées et des moyens éducatifs. Il requiert la collaboration non seulement pour son élaboration, mais aussi pour sa mise en œuvre et son évaluation. Il fait appel à la responsabilité collective. Il mise sur une véritable équipe d'éducateurs. Voilà une autre source d'intégration.

51. Cette dimension de toute intervention pédagogique dans quelque discipline que ce soit rejoint sans doute la préoccupation de la formation fondamentale dont on parle actuellement au primaire et au secondaire.

Le projet d'établissement devrait aussi contenir un plan d'action éducative où les disciplines seraient normalement situées par rapport aux objectifs généraux poursuivis. En ce sens, chaque discipline y retrouverait sa valeur instrumentale et son apport spécifique au regard de la formation globale recherchée collectivement. Une fois de plus, l'intégration pourrait y gagner.

Les compétences des maîtres, enfin. Il apparaît souhaitable, du point de vue de l'intégration des savoirs, que les futurs maîtres acquièrent une formation spécialisée certes, mais de façon moins pointue. On peut penser qu'une formation dans deux disciplines connexes, par exemple, conviendrait au type d'enseignement souhaitable à l'école secondaire. On peut également penser à un modèle de formation qui consisterait à faire acquérir par le futur maître la maîtrise d'une spécialité, en faisant ressortir la contribution de celle-ci aux apprentissages fondamentaux. Plus largement encore, l'ouverture culturelle des enseignants constitue une garantie que les cloisonnements et les rigidités disciplinaires seront dépassés, que les collaborations interdisciplinaires pertinentes seront réalisées et que des liens entre les acquis effectués par les élèves dans les diverses disciplines seront explicités et mis en relief.

Mais c'est également d'une formation appropriée — ou d'un perfectionnement approprié, selon le cas —, d'ordre proprement didactique et pédagogique, que les maîtres ont besoin. Cette formation et ce perfectionnement seront appropriés s'ils permettent au maître de développer chez les élèves, en plus des savoirs disciplinaires, des connaissances, des habiletés et des attitudes fondamentales et transférables. Dire qu'il faut savoir les développer, c'est dire en même temps qu'il faut savoir aider les élèves à les ancrer, à les structurer et à les transférer. C'est en somme être capable de soutenir une intégration des savoirs réussie chez les élèves.

Pour ce faire, la formation et le perfectionnement doivent outiller l'enseignant, afin qu'il puisse assumer les divers rôles qu'exige, à tout le moins, une pédagogie centrée sur l'accueil, les apprentissages essentiels et l'expression dont on a parlé plus haut. Ces rôles vont de celui de personne ressource à celui de transmetteur de savoirs, en passant par ceux de facilitateur, d'animateur, d'organisateur et d'évaluateur.

C'est en préparant les futurs maîtres à jouer le mieux possible ces différents rôles et en améliorant leur exercice chez les maîtres en fonction qu'on peut espérer améliorer l'intégration des savoirs chez les élèves.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

8. recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les établissements scolaires qui, se donnant *une organisation souple*, acceptent d'explorer des *pistes favorables à l'intégration des savoirs*;

9. **recommande au ministre de l'Éducation d'appuyer les établissements scolaires qui se donnent *des projets éducatifs intégrateurs*, axés sur la *poursuite collective d'objectifs généraux* liés à la définition d'un profil de sortie;**

10. **recommande au ministre de l'éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *soutenir une formation et un perfectionnement des maîtres*, qui favorisent les *collaborations interdisciplinaires* et permettent à chaque enseignant d'intervenir à la fois *comme spécialiste d'une discipline* et *comme généraliste* capable de placer son enseignement dans la perspective des apprentissages fondamentaux.**

CONCLUSION

L'intégration des savoirs est un enjeu éducatif fondamental. L'école ne peut tout faire, en ce domaine. Il est important de compter sur d'autres lieux et d'autres activités éducatives. Il faut aussi se souvenir que l'intégration des savoirs est une tâche jamais achevée et que la vie elle-même se charge toujours d'enraciner des savoirs, de dévoiler les liens qui existent entre eux et d'en forcer le transfert dans des situations multiples et variées. L'intégration des savoirs est en somme une dimension de l'éducation permanente des personnes et, comme cette dernière, elle accompagne les lieux et les moments où la vie se déroule.

Mais ce n'est pas là une raison pour dire que l'école, et tout particulièrement l'école secondaire, n'a pas sa part essentielle et irremplaçable dans cette entreprise d'intégration des savoirs. On l'a vu : par son curriculum, ses programmes, sa pédagogie et son environnement organisationnel, elle peut la favoriser bien davantage qu'elle ne le fait présentement. Elle ne doit pas craindre d'en faire une préoccupation centrale, convaincue comme elle doit l'être que, d'une part, l'intégration des savoirs se situe au cœur même de l'acte d'apprendre et est devenue l'une des exigences sérieuses d'une société en mutation et que, d'autre part, elle contribue autant à une formation complète et de qualité qu'à la persévérance et à la motivation des élèves. Se centrer ainsi sur ce qui se passe dans la tête, le cœur, les paroles et les gestes de chaque élève, c'est se préoccuper de la véritable réussite éducative, favoriser la plus grande motivation et sans doute éviter d'inutiles abandons.

C'est conscient de cela que le Conseil :

1. **recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer que l'*intégration des savoirs*, se situant *au cœur de l'acte d'apprendre* et étant *l'une des exigences importantes d'une société en mutation*, constitue pour chaque école un *enjeu éducatif fondamental*;**

2. **invite fortement les agents scolaires à *ressaisir ensemble leur action éducative*, à partir de la *perspective de l'intégration des savoirs*;**

3. **recommande au ministre de l'Éducation d'*établir, en s'associant des établissements prêts à expérimenter à cet égard, un profil de sortie*, précisant concrètement les *traits essentiels de la « tête bien faite »* qu'on cherche à développer chez l'élève au cours des études secondaires;**

4. **recommande au ministre de l'Éducation de déterminer, dans le prolongement de ce profil et avec l'aide des établissements qui ont accepté l'expérimentation, des *objectifs généraux du curriculum traduisibles en objectifs suffisamment opératoires* pour pouvoir inspirer l'enseignement de toutes les disciplines;**

5. **recommande au ministre de l'Éducation de *recentrer chaque programme sur l'essentiel*, en *élaguant les contenus* et en *reconnaissant à la fois la valeur instrumentale et l'apport spécifique de chaque discipline*;**

6. **rappelle que l'*atteinte des objectifs généraux du curriculum* devrait être envisagée comme une *responsabilité collective* des enseignants de toutes les disciplines, au sein d'un établissement;**

7. **rappelle aux éducateurs qu'une *pédagogie intégratrice centrée sur l'accueil, les apprentissages essentiels et l'expression* constitue la meilleure *garantie d'une intégration des savoirs réussie*;**

8. **recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les établissements scolaires qui, se donnant une *organisation souple*, acceptent d'explorer des *pistes favorables à l'intégration des savoirs*;**

9. **recommande au ministre de l'Éducation d'appuyer les établissements scolaires qui se donnent des *projets éducatifs intégrateurs*, axés sur la *poursuite collective d'objectifs généraux* liés à la définition d'un profil de sortie;**

10. **recommande au ministre de l'éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *soutenir une formation et un perfectionnement des maîtres*, qui favorisent les *collaborations interdisciplinaires* et permettent à chaque enseignant d'intervenir à la fois *comme spécialiste d'une discipline* et *comme généraliste* capable de placer son enseignement dans la perspective des apprentissages fondamentaux.**

ANNEXE 1

SOURCES D'INFORMATION

1) Tables rondes

Louis-Marie Bachand	Enseignant	C.S.R. de Chambly
Gilles Banville	Directeur d'école	C.S. des Manoirs
Françoise Barlier	Enseignante	CEPGM
Yvon Bellemare	Conseiller pédagogique	C.S. Des Mille-Îles
Gilles Berger	Conseiller pédagogique	C.S. Jérôme-Le Royer
Jacques Bianki	Conseiller pédagogique	C.S.R. de Chambly
Colette Bouchard	Directrice adjointe	C.S. du Sault-Saint-Louis
Lyne Bowes	Enseignante et c.p.	C.S. du Goéland
Gaétan Branconnier	Coordonnateur	C.S. Jérôme-Le Royer
Gilles Brière	Enseignant et c.p.	C.S. du Goéland
Yves Décary	Coordonnateur	C.S.R. de Chambly
Marie-Thérèse Delvaux	Parent	C.S.R. de Chambly
Jean Deslierres	Conseiller pédagogique	C.S. des Manoirs
Pierre-André Desrosiers	Conseiller pédagogique	C.S. du Goéland
Pierre Drapeau	Directeur d'école	C.S. de Marieville
Thérèse Ducharme-David	Commissaire	C.S.R. de Chambly
Benoit Gagnon	Directeur d'école	C.S.R. de Chambly
Jean-Paul Gagnon	Directeur adjoint	C.S. Des Mille-Îles
Ronald Gamache	Parent	C.S. du Géoland
Guy Lapointe	Conseiller pédagogique	C.S. d'Iberville
Suzanne Lassonde	Directrice adjointe	C.S. Sainte-Croix
Gisèle Lecours-Pontbriand	Parent	C.S. de Sorel
Jacques Leduc	Enseignant	C.S. de Marieville
Jacques L'Espérance	DSE	C.S.R. de Chambly
Guy Lussier	Parent	C.S.R. Vaudreuil-Soulanges
Robert Ménard	Conseiller pédagogique	C.S. Chomedey de Laval
Julius Mercure	Enseignant	C.S. du Sault-Saint-Louis
Francine Noël	Parent	C.S.R. de Chambly
Francine Noiseux	Conseillère pédagogique	C.S. du Sault-Saint-Louis
Bernard Normand	Directeur d'école	C.S. du Goéland
André Paquette	Conseiller pédagogique	C.S. d'Iberville
Germain Piché	Directeur d'école	C.S. des Manoirs
Pierre Racine	Coordonnateur	C.S. des Manoirs
Claude Soucy	Conseiller pédagogique	C.S. Jérôme-Le Royer
Françoise Tardif	Enseignante	C.S. du Sault-Saint-Louis
Jean-Marie Tousignant	Conseiller pédagogique	C.S. du Sault-Saint-Louis

2) Visite de milieux

Olivier Arsenault	Élève de secondaire 4	C.S. Sainte-Croix
Héloise Audy	Élève de secondaire 3	C.S. Sainte-Croix
Lucien Auger	Enseignant	C.S. Sainte-Croix
Annette Avpaul	Enseignante	C.S. Sainte-Croix
Robert Ayotte	Enseignant	C.S. de Chicoutimi
Anne-Françoise Barlier	Enseignante	CEPGM
Philippe Beaugniet	Directeur d'école	CEPGM
Roger Blackburn	Enseignant	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
Paul Boivin	Directeur adjoint	C.S. Valin
Lorraine Boulanger	Enseignante	C.S. Sainte-Croix

Adrien Brassard	Coordonnateur	C.S. de Chicoutimi
Michelle Brière	Enseignante	C.S. de Chicoutimi
Lise Casgrain	Comité de parents	C.S. de Chicoutimi
Eudore Chouinard	Directeur adjoint	C.S. Valin
Gérald Corbeil	Directeur d'école	C.S. Sainte-Croix
Bruno Dahl	Directeur adjoint	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
Louise Delisle-Laberge	Conseillère pédagogique	C.S. Sainte-Croix
Geneviève Desautels	Élève de secondaire 5	C.S. Sainte-Croix
Michel Desgagné	DSE	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
François Dupéré	Enseignant	C.S. Valin
Claude Gagnon	Enseignant	C.S. de Chicoutimi
Joseph-Marie Girard	Conseiller pédagogique	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
Micheline Hamel	Enseignante de musique	C.S. de Chicoutimi
Annie Hamelin	Élève de secondaire 5	C.S. Sainte-Croix
Laurier Harvey	Conseiller pédagogique	C.S. de Chicoutimi
Paule Hévia	Élève de secondaire 4	C.S. Sainte-Croix
Lucien Houde	DSE	C.S. Valin
Sébastien Lauriault	Élève de secondaire 5	C.S. Sainte-Croix
Raymond Lecours	Directeur adjoint	C.S. de Chicoutimi
Jacques Maltais	Enseignant	C.S. de Chicoutimi
Bernard Martel	DSE adjoint	C.S. de Chicoutimi
Sylvette Montal	Directrice adjointe	C.S. Sainte-Croix
Germain Pouliot	Enseignant	C.S. Sainte-Croix
Micheline Provencher	Enseignante	C.S. Sainte-Croix
Noëlla Raymond	Directrice adjointe	C.S. de Chicoutimi
Lise Roy	Conseillère pédagogique	C.S. de Chicoutimi
Gisèle Savard	Coordonnatrice	C.S. Valin
Claudette Savaria	Directrice adjointe	C.S. Sainte-Croix
Dennis Tremblay	Conseiller pédagogique	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
Michel Truchon	Directeur	C.S. Baie-des-Ha! Ha!
Jacques Vaillancourt	Directeur adjoint	C.S. de Chicoutimi
Élèves de cégep	2e et 3e années	Collège Marie-Victorin
Élèves de secondaire 5	Général	C.S. Les Écores
Élèves de secondaire 5	Professionnel	C.S.R. de Chambly

3) Autres personnes consultées

Richard Cloutier	Professeur	Université Laval
Jacques Laliberté	Professeur	Université de Sherbrooke
Nicole Tardif	Professionnelle	Ministère de l'Éducation

4) Autre source d'information

Envoi d'un questionnaire à 108 professionnels de différentes commissions scolaires, œuvrant à l'enseignement secondaire au secteur jeune et répartis en nombre égal entre directeurs de services éducatifs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école et enseignants.

La consultation portait sur la problématique de l'intégration des savoirs. Elle cherchait à identifier la situation actuelle ainsi qu'à déterminer les facteurs susceptibles d'influencer le degré d'intégration des savoirs. Elle comportait 67 questions.

ANNEXE 2

BIBLIOGRAPHIE

ARTHAUD, Gérard, ***L'Intervention éducative***, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.

« Savoir d'expérience et savoir théorique », dans ***Revue des sciences de l'éducation***, vol. VII, n° 1, hiver 1981, pp. 137-151.

AYLWIN, Ulric, « L'analyse et la synthèse dans le processus de la mémoire », dans ***Prospectives***, décembre 1988, pp. 171-174.

BARRE DE MINIAC, Ch. et F. CROS, ***Les Activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques***, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1984, Collection « Rapports de recherches », n° 7.

BATESON, Gregory, ***La Nature de la pensée***, Paris, Seuil, 1984.

BERTRAND, Yves et Yves GIRAULT, « Une approche différente de la didactique des sciences », dans ***Vie pédagogique***, n° 65, mars 1990, pp. 37-39.

BUTTERFIELD, Earl C. and Gregory D. NELSON, « Theory and Practice of Teaching for Transfer », dans ***Educational Technology Research and Development***, vol. 37, n° 3, 1989, pp. 5-38.

CADRE, ***Des objectifs de formation fondamentale pour le 1er cycle du secondaire***, Montréal, CADRE, août 1989, 51 pages.

CIRADE, ***Construction des savoirs. Obstacles et conflits***, Montréal, Agence d'Arc Inc., 1989.

CONSEIL DE L'EUROPE, ***La Qualité et l'efficacité de l'enseignement scolaire***, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987.

CROS, Françoise, ***Groupements différenciés d'élèves. L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie***, Paris, Institut national de recherches pédagogiques, 1985.

D'HAINAUT, Louis, « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », dans ***Pédagogie collégiale***, vol. 3, n° 3, février 1990, pp. 33-43.

Des fins aux objectifs, Paris-Bruxelles, Fernand Nathan/Labor, 1983.

DE BLOCK, Alfred, « La taxonomie des objectifs éducatifs », dans ***Revue française de pédagogie***, n° 48, juillet-août-septembre 1979, pp. 5-11.

DE PERETTI, André, ***Pour une école plurielle***, Paris, Larousse, 1987.

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES, ***Changing systems***, ECS, Denver, août 1989.

GIORDAN, André et Gérard DE VECCHI, ***Les Origines du savoir***, Neuchâtel- Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.

GOODLAD, John I., ***A Place Called School. Prospects for the Future***, New York, Mc Graw-Hill, 1983.

HEALY, Jane M., ***Your Child's Growing Mind***, New York, Double Day Company Inc. 1987.

ISABELLE, Robert, ***Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences***, Rapport de mission, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, Collection « Études et réflexion », n° 19.

LALIBERTÉ, Jacques, ***La Formation fondamentale. La documentation américaine***, Montréal, CADRE, 1984.

LESOURNE, Jacques, ***Éducation et société. Les défis de l'an 2000***, Paris, Le Monde, 1988.

MATTHIAS, Finger, « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie », dans ***Éducation permanente***, n° 100/101 pp. 39-46.

MAYER, Richard E., « Models for Understanding », dans ***Review of Educational Research***, printemps 1989, vol. 59, no 1, pp. 43-64.

MEIRIEU, Philippe, ***Apprendre... oui, mais comment?***, Paris, Les Éditions ESF, 1987.

L'École, mode d'emploi. Des pédagogies actives à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, 1985.

MUNZ, Peter, ***Our Knowledge of the Growth of Knowledge. Popper or Wittgenstein***, London, Routledge and Kegan Paul, 1985.

PALACIO-QUINTIN, Ercilia, « L'éducation cognitive à l'école », document inédit sous presse pour ***Journal Européen des sciences de l'éducation***, 1990.

PALMARINI-PIATTELLI, M. et E. MORIN, ***L'Unité de l'homme. Le cerveau humain***, Paris, Seuil, 1974.

PARENT, Sylvianne et Jean-Marie VAN DER MAREN, « Stratégies d'étude d'un texte », dans ***Prospectives***, avril 1989, pp. 85-94.

PHYE, Gary D., « Schematic Training and Transfer of An Intellectual Skill », dans ***Journal of Educational Psychology***, vol. 81, no 3, septembre 1989, pp. 347-352.

POPPER, Karl R., ***Objective Knowledge, an Evolutionary Approach***, Revised edition, Oxford, Clarendon Press, 1985.

PRAWAT, Richard S., « Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students : A Research Synthesis », dans ***Review of Educational Research***, printemps 1989, vol. 59, no 1, pp. 1-41.

RASSEDK, S. et G. VAIDEANU, ***Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000***, Paris, Unesco, 1987.

REBOUL, Olivier, ***L'Éducation selon Alain***, Paris-Montréal, Vrin — Presses de l'Université de Montréal, 1974.

Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, PUF, 1980.

ROVINESCU, Olivia et Stanley NEMIROFF, « La pensée critique », dans ***Sentinelle***, février 1990, pp. 9-14.

SOREL, Maryvonne, « L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on? Pourquoi? », dans ***Éducation permanente***, nº 88/89, pp. 7-19.

ST-ONGE, Michel, « Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs? », dans ***Pédagogie collégiale***, décembre 1989, vol. 3, nº 3, pp. 9-13.

TOCHON, François, « Vous avez dit trois niveaux d'objectifs », dans ***Mesure et évaluation en éducation***, vol. 11, nº 4, hiver 1989, pp. 27-49.

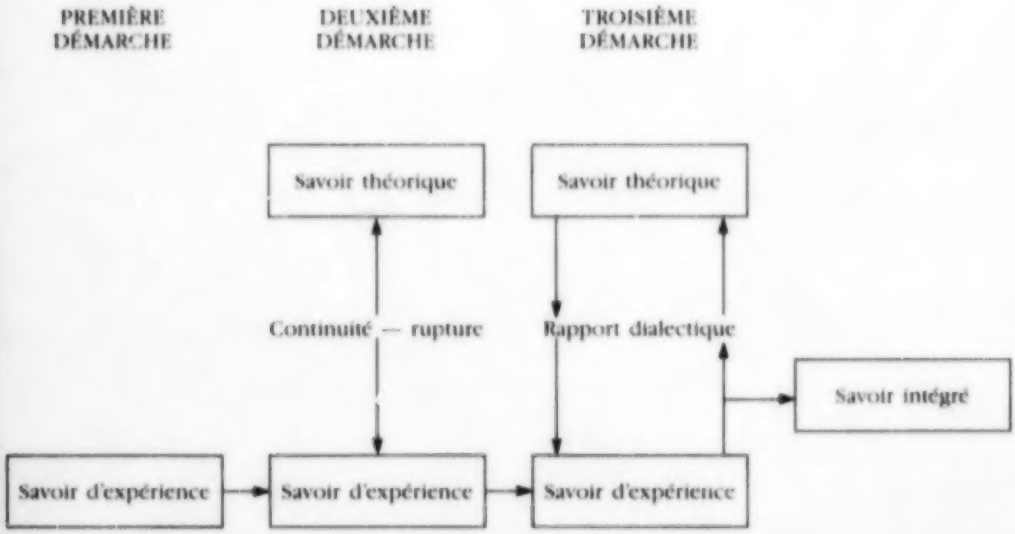
TREMBLAY, Gilles, « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation », dans ***Bulletin d'information : Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial***, Montréal, Fédération des cégeps, vol. 6, nº 9, avril 1990.

UNESCO, ***L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation***, Paris, Unesco, 1981.

WINNE, Philip H., « Intelligence and Thinking Skills », dans ***Interchange***, vol. 20, nº 3, automne 1989, pp. 39-52.

ZIMMERMAN, Barry J., « A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning », dans ***Educational Psychology***, vol. 81, nº 3, septembre 1989.

ANNEXE 3


PREMIÈRE DÉMARCHE
DEUXIÈME DÉMARCHE
TROISIÈME DÉMARCHE
Savoir théorique
Savoir théorique
Continuité — rupture
Rapport dialectique
Savoir intégré
Savoir d'expérience
Savoir d'expérience
Savoir d'expérience

« Le ***savoir d'expérience***, c'est le savoir que l'élève possède déjà, porteur de toute une série de représentations qui se sont élaborées en lui à partir de son interaction avec la réalité et des modèles de la culture ambiante qui ont informé sa manière de voir et de comprendre. » (p. 122)

« Le ***savoir théorique*** est un savoir cohérent et unifié qui a ses lois et ses articulations. Il aide l'apprenant à prendre du recul par rapport à son expérience en lui proposant une vision panoramique de la réalité qui lui permet de nommer plus adéquatement cette réalité, de bien la situer dans un ensemble, de lui donner suffisamment de consistance pour avoir prise sur elle. » (p. 128)

« La première démarche, prérequis nécessaire à tout travail d'assimilation d'un savoir théorique quel qu'il soit, est une démarche d'exploration du vécu. » (p. 135)

« La deuxième démarche vise l'assimilation du savoir théorique qui doit normalement parachever le savoir d'expérience. Elle s'inscrit dans la continuité parce qu'elle fournit à l'apprenant des instruments qui l'aident à symboliser plus correctement l'expérience qu'il vient d'explorer. Elle se déploie en rupture parce qu'elle fait éclater le savoir d'expérience. » (pp. 137-138)

« La troisième démarche vise l'intégration du savoir. Elle est passage d'une première symbolisation à une symbolisation plus élaborée, explicitation du contenu des intuitions initiales, reformulation des questions sous un angle nouveau, mise à jour des implications de ce nouveau savoir dans la vie et dans l'action. » (pp. 140-141)

Extraits du livre de Gérard Artaud, L'***Intervention éducative***, Ottawa- Paris-Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.

ANNEXE 4

FINALITÉS DE L'ÉCOLE ET RÔLES DE L'ENSEIGNANT MODERNE

A. *Finalités et fonctions de l'école*

1- Fonction de documentation et de recherche documentaire : diffusion des savoirs récents.

2- Fonction de transmission magistrale des connaissances : acculturation au patrimoine scientifique et cu' ·ırel.

3- Fonction de facilitation des rapports maître-élèves : équilibre des rapports de générations et partage des connaissances.

4- Fonction d'organisation des rapports des élèves entre eux dans le cadre d'une structure d'émulation et de coopération : socialisation.

5- Fonction ayant pour objet la disposition technique d'exercices et de travaux dirigés pour l'acquisition de savoir-faire en laboratoire : exercer à la pratique des techniques.

6- Fonction de production et de création par les élèves : éveiller aux responsabilités de fabrication.

7- Fonction de conseil méthodologique destinée à faire apparaître et à perfectionner les modalités d'apprentissage auxquelles les élèves ont recours de façon différente : remédiations, compensations.

8- Fonction d'évaluation des capacités ainsi que des acquisitions cognitives ou culturelles, mais aussi des virtualités de transfert des savoirs : vérifications, orientations, sélections.

9- Fonction de stimulation des individus au travail personnel : développer des capacités d'autonomie.

10- Fonction de médiation des relations des divers groupements d'élèves avec les autres groupements ou avec l'extérieur et l'environnement : relier avec la société et l'économie.

B. *Rôles de l'enseignant moderne*

Aux dix finalités de l'école doivent correspondre dix fonctions institutionnelles plus ou moins également assumées par les enseignants dans la structure de leurs rôles.

1) Rôle de personne-ressource
   — guide en documentation
   — expert : instructeur, informateur...

2) Responsable de relations
   — animateur : négociateur de contrats d'étude, facilitateur d'initiatives...
   — organisateur des multiples rapports et interactions...

3) Technicien
   — réalisateur : créateur d'outillage, préparateur de stages pratiques...
   — utilisateur : informaticien, spécialiste d'audiovisuel...

4) Évaluateur

— consultant : découvre les besoins, écoute les attentes, aide au travail personnel
— contrôleur : contrôle les progressions

5) Chercheur

— expérimentaliste : créateur de situations d'apprentissage, didacticien...
— clinicien : analyse les pratiques, les relations avec le monde extérieur...

Extrait du livre d'André de Peretti, ***Pour une école plurielle***, Paris, Larousse, 1987, pp. 147-150.

ANNEXE 5

UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT INTÉGRATEUR AU COLLÈGE ALVERNO

1. *Les habiletés que l'on veut développer*

1- L'habileté à communiquer de façon efficace, en émettant ou en décodant des message transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.

2- La capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.

3- L'habileté à résoudre des problèmes, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.

4- La capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans les groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.

5- Une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'on devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeur à travers un processus de prise de décision et qu'on en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.

6- La capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.

7- La capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons, avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

8- La capacité de réagir aux arts et humanités : à Alverno, on doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.

2. *Des niveaux de compétence et leur signification dans le curriculum d'Alverno*

Pour chacune des habiletés fondamentales, on a déterminé six niveaux de compétence allant du plus simple au plus complexe. Voici, à titre d'exemple, les six niveaux de compétence de la capacité d'analyse :

Niveau 1 : Identifier des éléments explicites d'une œuvre. (Une œuvre peut être un article, un objet, un processus.)

Niveau 2 : Identifier des éléments implicites d'une œuvre.

Niveau 3 : Identifier des relations dans une œuvre.

Niveau 4 : Analyser la structure et l'organisation d'une œuvre.

Niveau 5 : Dans l'interprétation et/ou la création d'une ou de plusieurs œuvres, développer de nouvelles hypothèses, de nouvelles conclusions, ou de nouvelles relations entre matériaux et moyens de production.

Niveau 6 : Produire une œuvre qui démontre de la facilité dans trois types d'analyse : éléments, relations, principes organisateurs.

Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par les élèves à qui on demande en outre de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Ainsi au total, chacun doit prouver qu'il maîtrise 32 «compétences générales» (les quatre premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et huit compétences de niveaux plus élevés (niveaux cinq et six), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie.

Extrait de ***La Formation fondamentale. Documentation américaine***, par Jacques Laliberté, Montréal, CADRE, 1984, pp. 77-78.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Vice-doyenne aux études de 1er cycle
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Canapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat Mani-Utenam
Sept-Îles

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles de la région de Québec
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire De La Jonquière
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'œuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ALLAIRE, Louise
Présidente
Vice-Doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Montréal

AUDY, Jacques
Docteur en sciences de
l'éducation
Charlesbourg-Ouest

BOISJOLI, Guy
Directeur des services
professionnels
Pavillon Jeunesse de Joliette
Lanoraie d'Autray

DENEAULT, Marie-Hélène
Coordonnatrice régionale
Centre des loisirs scientifiques
de la région de Montréal
Montréal

GAUVREAU, Mario
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Migaasha
Saint-Jules-de-Cascapédia

HENDERSON, Keith
Directeur
École secondaire Mont-Bleu
et
Commission scolaire de
Outaouais-Hull
Aylmer

LE GUILLOU, Jean
Administrateur scolaire retraité
Dollard-des-Ormeaux

MONETTE, Michel
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire de Châteauguay
Châteauguay

PALACIO-QUINTÍN, Ercilia
Professeure titulaire
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

PÉPIN, Denis
Enseignant
Polyvalente Le Boisé
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

SAINT-ONGE, Michel
Adjoint aux services pédagogiques
Collège Montmorency
Laval

SAVARD, Hélène
Enseignante
École des Sentiers
Commission scolaire des Îles
Charlesbourg

STOTLAND, Estair
Directrice
Commission scolaire protestante
du Grand Montréal
Montréal

TRAHAN, Lucie
Conseillère en orientation
Commission scolaire les Écores
Laval

COORDONNATEUR

BORDAGE, Jacques
Québec

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0504
L'Éducation artistique à l'école Avis au ministre de l'Éducation	50-0566
Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation Avis au ministre de l'Éducation	50-0567
La Formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0568
Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0570
L'Admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement Avis au ministre de l'Éducation	50-0565
Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0569
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0571
Les Régimes pédagogiques et la loi 107 Avis au ministre de l'Éducation	50-0572
Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0565
Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0574
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0575
Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence Avis au ministre de l'Éducation	50-0576
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0577
L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire : Avis au ministre de l'Éducation	50-0578
La pédagogie, un défi majeur de l'Enseignement supérieur Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0580

* Envoi gratuit sur demande